



Mestrado em Ensino do Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol

Apresentação e revisão de conteúdo: impacto das técnicas cinestésicas no envolvimento dos alunos.

Joana Rita Campos de Almeida

M

2017



Joana Rita Campos de Almeida

**Apresentação e revisão de conteúdo: impacto das técnicas
cinestésicas no envolvimento dos alunos**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e Língua Estrangeira no 3º

Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol,

orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

coorientada pela Professora Mónica Barros Lorenzo

Orientadora de Estágio de Inglês, Dr.^a Maria Teresa Frada

Orientadora de Estágio de Espanhol, Dr.^a Luísa Ribeiro

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisora de Estágio de Espanhol, Professora Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Apresentação e revisão de conteúdo: impacto das técnicas cinestésicas no envolvimento dos alunos

Joana Rita Campos de Almeida

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Mestrado em Ensino do Inglês e
Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de
especialização de Espanhol orientada pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

coorientada pela Professora Mónica Barros Lorenzo

Orientadora de Estágio de Inglês, Dr.^a Maria Teresa Frada

Orientadora de Estágio de Espanhol, Dr.^a Luísa Ribeiro

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisora de Estágio de Espanhol, Professora Mónica Barros Lorenzo

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

Mais do que um sonho de criança, este era um objetivo de vida agora alcançado. Quero dedicar esta conquista aqueles que me acompanharam nesta difícil e atribulada viagem, nomeadamente os meus pais que me apoiaram em tudo, a minha irmã que me deu força em todos os momentos e aos meus avós que viram a sua menina cumprir o seu sonho. Espero que estejam orgulhosos.

Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo	9
Abstract	10
Índice de abreviaturas e siglas	11
Introdução	12
Capítulo I – O contexto de investigação –ação	14
1.1 O contexto escolar	14
1.2. O contexto das turmas	15
1.2.1. Turmas de inglês	16
1.2.2. Turmas de espanhol	16
1.3 Projeto de investigação-ação	17
1.3.1 Observação das turmas e identificação da área de intervenção	17
1.3.2. Delimitação da investigação	18
Capítulo II – Enquadramento teórico	21
2.1 O conceito de envolvimento	21
2.2 O que entender por técnicas cinestésicas	22
2.2.1. Técnicas cinestésicas: aplicação na apresentação e revisão de conteúdo 23	
2.3. A importância do movimento	25
2.3.1. Ligação corpo-mente	25
2.3.2. Benefícios do movimento	27
2.3.2.1. Movimento intensifica a ligação mente, corpo e emoção	27
2.3.2.2. Movimento permite uma aprendizagem implícita	28
2.3.2.3. Movimento foca a atenção e oferece uma pausa	30
2.3.2.4. Movimento é sinónimo de divertimento e redução de stresse 31	
2.3.2.5. Movimento estimula os sentidos	31
2.3.2.6 Movimento tem benefícios adicionais para alunos de	
necessidades especiais	32
2.3.2.7. Movimento é uma necessidade inata no ser humano	33
2.3.3. Desafios do uso do movimento	34
2.4. Breve apresentação do plano de ação	36
Capítulo III – Investigação-ação: aplicação prática e resultados	38
3.1. Metodologia	38
3.1.1. Ferramentas de recolha de dados	38
3.1.2. Plano de intervenção e descrição dos ciclos	40
3.1.2.1. Espanhol	40
3.1.2.2. Inglês	43
3.2. Resultados	44
3.2.1. Descrição do método de tratamento de dados	44
3.2.2. Apresentação dos dados	45
3.2.2.1. Diário de observações	45
3.2.2.2 Questionários	47
3.2.2.2.1 Questionários de espanhol	47
3.2.2.2.2. Questionários de inglês	49

3.3. Discussão dos resultados	51
3.3.1 Interpretação dos resultados	51
Conclusões	57
Referências bibliográficas	60
Anexos	63
Anexo 1 – Apresentação realizada para a técnica das questões de escolha múltipla	65
Anexo 2 – Questionários aplicados aos alunos	67
Anexo 3 – Gráficos representativos dos resultados obtidos	69

Agradecimentos

Por ter conseguido chegar até aqui, só tenho a agradecer aos meus grandes pilares que foram a minha incrível família, que me apoiou em todos os desafios, me limpou as lágrimas nas decepções e festejou comigo as conquistas alcançadas. Tenho plena consciência de que não teria conseguido finalizar este mestrado sem a força e as palavras de carinho dos meus pais e especialmente os conselhos e dicas da minha irmã. Tudo o que consegui é também vosso porque sem vocês nada disto seria possível.

Queria agradecer também a todos os professores que me acompanharam neste processo de formação desde o início e que, de alguma forma me marcaram, exigindo e acreditando sempre em mim.

Por último não me esqueço de agradecer aos meus colegas que me deram apoio, me ajudaram a nunca desistir, me apoiaram nas dificuldades enfim, aqueles que mais do que colegas, são amigos que vou levar para toda a vida.

Obrigada a todos.

Resumo

A realidade das salas de aula nos dias de hoje apresenta tendencialmente alunos desmotivados e pouco envolvidos nas atividades. Para evitar isso, o professor procura levar para a aula atividades mais dinâmicas que captem a atenção dos alunos e ao mesmo tempo melhorem a sua aprendizagem. Por norma, os docentes optam por utilizar desde recursos audiovisuais a jogos didáticos ou até mesmo tarefas de grupo como estratégia para aumentar a participação dos alunos, mas, mesmo assim, nem todos participam.

Este projeto apresenta uma proposta inovadora para garantir o envolvimento e participação de todos os alunos nas atividades: utilizar técnicas cinestésicas, ou seja, algum tipo de ação corporal, em momentos tão cruciais da aula como a apresentação e a revisão de conteúdos.

Mas porquê o movimento? Todos sabemos, como professores, o quão difícil é para os alunos se manterem quietos durante a aula e, tentando contrariar isso, atribuímos uma bateria de tarefas para mantê-los ocupados. Esta proposta pretende tirar partido dessa inquietude, utilizando os movimentos com uma finalidade didática que é garantir o total envolvimento e participação dos alunos em fases específicas da aula.

Aplicado em turmas de inglês e de espanhol do Ensino Básico, este relatório procura apresentar os resultados obtidos aquando a aplicação desta teoria e saber se, de facto, influencia positivamente o envolvimento dos alunos nos momentos de apresentação e revisão de conteúdos.

Apesar de ter sido aplicado em um tempo reduzido e com uma amostra pequena, penso que os resultados obtidos neste projeto poderão ajudar os docentes a perspetivarem o uso do movimento na sala de aula de forma diferente.

Palavras-chave: envolvimento, participação, técnicas cinestésicas, apresentação e revisão de conteúdo.

Abstract

Nowadays the reality in classes show us a tendency for demotivated students lacking involvement in the lesson. To avoid that, teachers try to take into their lessons more dynamic activities, capturing their attention and at the same time improving their learning process. Usually teachers choose from using audio visual resources to doing didactic games or even some group tasks as a strategy to raise learner participation, but still not everyone participates. This project presents an innovative proposal to guarantee the involvement and participation of each and every student in the learning tasks: the use of kinaesthetic techniques, that is, some sort of movement, at crucial moments of the lesson such as the presentation and revision of content.

But why movement? We all know as teachers, how hard it is for learners to stay still throughout a lesson and, trying to counter that, we give them activities and then some more activities to keep them busy. My proposal intends to take advantage of that restlessness, using movements with a didactic purpose which is to guarantee total involvement and participation at specific phases of the lesson.

Applied to English and Spanish groups of the third cycle of the state education system, this project looks to present the results obtained when applying this theory and to show if this, in fact, affect positively the involvement of students at moments such as the presentation and revision of content.

Despite being applied over a short period of time with a small sample, I believe that the results obtained in this project will help teachers look on the use of movement in their classes in a different way.

Keywords: involvement, participation, kinaesthetic techniques, presentation and revision of content.

Índice de abreviaturas e siglas

AC – Antes de Cristo

CEF – Cursos de Educação e Formação para Jovens

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

EFA – Educação e Formação para Adultos

TEIP – Território Educativo de Intervenção

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UAEM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

CELTA – Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages

Introdução

A educação não é uma ciência estática, mas sim algo em sistemática evolução que procura sempre a descoberta da nova técnica ou metodologia que possa melhorar a experiência da aprendizagem. Não se trata de encontrar uma metodologia ideal, mas sim contribuir com uma experiência de algo que resultou com determinados alunos, com determinadas características, num determinado ambiente escolar, que possa servir para outros contextos. O seguinte projeto de investigação-ação é isso mesmo, uma representação de uma estratégia diferente que prima pela sua pertinência didática. Como Confúcio (450 AC) afirma, no seu tão conhecido provérbio “[t]ell me, and I will forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I will understand”, isto é, algo que hoje faz falta e que muitos professores não entendem: decorar não é saber e a forma como ensinamos irá determinar se o aluno irá memorizar por uns dias ou entender para uma vida.

Tendo verificado uma dificuldade marcante dos alunos de estarem quietos durante toda a aula e, após observar uma atividade em que os estudantes tinham que lançar uma bola para participarem, concluí que o movimento faz de facto bastante falta na sala de aula. Para fundamentar esta constatação, pesquisei sobre o tema e assim que li sobre os benefícios da aplicação didática do movimento, soube que teria que testar a teoria. O meu foco principal seria solucionar a falta de envolvimento e participação dos alunos nas atividades, e fazê-lo através do movimento. No entanto, limitei o momento da aplicação desta teoria à apresentação e revisão de conteúdo, pois são os momentos em que os alunos necessitam de estar mais envolvidos e participativos para melhorar a aprendizagem. Envolvidos, os alunos irão entender os conteúdos e levá-los para toda a vida.

Este relatório apresenta o projeto de investigação - ação realizado na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, com duas turmas de 7º ano de inglês e de 8º ano de espanhol no ano letivo 2016/2017. Com constrangimentos a nível de calendário, este estudo se limitará à análise das técnicas cinestésicas em duas turmas do mesmo nível, visando comprovar se com grupos diferentes, mas de nível igual, a mesma técnica funciona da mesma forma. Este relatório é constituído por um primeiro capítulo dedicado à descrição e caracterização do contexto escolar onde este projeto decorreu, irá

também apresentar a forma como o problema foi identificado e perante isso como a área de intervenção foi escolhida. No segundo capítulo, está o enquadramento teórico deste estudo, ou seja, todas as obras utilizadas para corroborar a premissa apresentada e, para além disso, será realizada uma breve apresentação do plano de ação efetuado. É no terceiro capítulo que toda a metodologia desta investigação está refletida, com a descrição das ferramentas de tratamento de dados, a apresentação dos dados obtidos e na parte final constarão os resultados e a discussão dos mesmos. Este relatório termina com algumas conclusões finais da investigação que abarca em si as limitações da investigação e propostas para futuras investigações relacionadas com esta temática.

Capítulo I – O contexto de investigação-ação

1.1. O Contexto Escolar

Este projeto de investigação-ação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional no ano letivo 2016/2017 na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. Para melhor entendimento do mesmo, apresento de seguida algumas características do contexto escolar e das turmas com quem esta investigação foi desenvolvida.

A Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas localiza-se em Cedofeita, na cidade do Porto. Esta é a sede do agrupamento de escolas que ao todo integra sete instituições de diferentes zonas, nomeadamente, a Escola Básica Miragaia, a Escola Básica da Torrinha, a Escola Básica da Bandeirinha, a Escola Básica de S. Nicolau, a Escola Básica de Carlos Alberto e Jardim Infância da Vitória.

Esta instituição tem atualmente cinquenta alunos em Educação pré-escolar, trezentos e vinte alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico, quatrocentos e quarenta e três no 2º e 3º Ciclos e cento e quarenta e dois no Ensino Secundário. No que diz respeito ao Ensino Secundário, este está dividido em três cursos desde a área científico-humanística que oferece: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e finalmente, Ciências Socioeconómicas. A oferta educativa apresenta ainda Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF), Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), cursos vocacionais, cursos profissionais, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e ainda cursos de Português para estrangeiros.

A heterogeneidade de alunos que frequentam esta instituição, tanto ao nível etário, como social, económico e cultural irá influenciar diretamente o ambiente que se vive na escola e terá igualmente impacto no desempenho e resultados obtidos pelos alunos. Neste sentido, esta escola está sinalizada como TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) representando o ambiente extraescolar dos estudantes que revela muita falta de apoio parental, vivem em famílias disfuncionais que, não amparando estes alunos no seu desenvolvimento, culmina muitas vezes em atitudes desadequadas por parte destes. Estas atitudes irão refletir-se nos resultados escolares dos alunos, originando muitos casos de desistências. Para evitar isso, o programa TEIP apresenta como objetivos:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativos dos alunos;
- Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo;
- Criar condições para a orientações educativas e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Por outro lado, a escola orgulha-se de ser uma escola de referência na acomodação de alunos com necessidades especiais (NEE), nomeadamente para estudantes com surdocegueira congénita (UAEM), multideficiência e ainda cegos ou com baixa visão. Isso reflete em pleno o mote da escola “*Educação para todos, um direito e um imperativo social*”, uma vez que esta elabora currículos adaptados a este tipo de discentes, disponibiliza ferramentas de trabalho e ainda desenvolve cursos de Braille para facilitar a aprendizagem (Regulamento Interno, 2013, pp.33-35).

No que diz respeito à organização das línguas estrangeiras, a escola integra as áreas disciplinares de português/espanhol, inglês/alemão e francês, dentro do departamento de Línguas e Literaturas, que é responsável por assegurar a adequação e adaptação dos programas disciplinares e metas curriculares estabelecidos a nível nacional à realidade escolar, elaborar o Plano Anual de Atividades, coordenar a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e de avaliação das aprendizagens e ainda adaptar o Plano de Melhoria TEIP às necessidades dos alunos. Este ano, foram organizadas variadas atividades, nomeadamente pela área de inglês, responsável pela criação e supervisão dos concursos de *Spelling Bee*, concurso de soletração destinados aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e *Expressive Reading*, concurso de leitura para as turmas do 9º ano.

1.2. Contexto das turmas

No presente ano, 2016/2017, correspondente ao ano de início da prática profissional, tive a oportunidade de trabalhar em total com seis turmas diferentes: três turmas de inglês (duas turmas de 7º ano e uma de 10º ano) e três turmas de espanhol (duas turmas de 8º ano e uma turma de 11º ano). Podendo trabalhar em níveis diferentes

para efeitos da realização desta investigação decidi escolher as turmas de 2º Ciclo, as duas turmas de 7º ano de inglês e as duas turmas de 8º ano de espanhol, pois poderia comparar entre dois grupos diferentes do mesmo nível se a mesma técnica funcionara.

1.2.1. Turmas de inglês

As duas turmas de 7º ano com quem trabalhei, apesar de serem do mesmo nível, eram um grupo com dinâmicas completamente diferentes. Constituído por vinte e quatro alunos dos quais treze são raparigas e onze rapazes, a turma 7º X¹ era um grupo geralmente participativo, com um bom nível de língua, que não apresentava grandes dificuldades de aprendizagem. Tanto na escrita como na oralidade, alguns alunos apresentavam um excelente grau de conhecimento e grande vontade de aprender no entanto, estes elementos eram somente oito dos vinte e quatro. Os restantes estudantes não participavam, nem demonstravam qualquer interesse pela língua e acabavam por não conseguir acompanhar o ritmo dos restantes. Por incluir tantos elementos, esta turma era bastante problemática a nível comportamental, tornando-se barulhenta e inquieta quando os alunos não estavam verdadeiramente interessados na aula.

A turma 7º Y² tinha somente dezanove elementos, catorze rapazes e apenas cinco raparigas. Contrariamente aos anteriores, estes alunos pouco participavam e tinham um nível de língua bastante baixo, com muitas dificuldades em todas as vertentes da língua. Era muito difícil fazer estes alunos participarem em algo pois afirmavam que não gostavam da língua inglesa e não queriam passar vergonha, cometendo erros e sendo ridicularizados pelos colegas. A nível comportamental, este grupo não tinha grandes problemas, mas a falta de motivação e interesse na sala de aula era generalizada.

1.2.2. Turmas de espanhol

No que diz respeito às turmas de espanhol, tal como aconteceu com as turmas de inglês, eram dois grupos totalmente dispares. A turma 8º W³, constituída por vinte e cinco alunos, com nove raparigas e dezasseis rapazes, era significativamente barulhenta e com sérios problemas comportamentais. O mau comportamento destes estudantes foi algo referido em todas as reuniões de turma e na tentativa de contrariar o mesmo, foram

¹ Por questão de confidencialidade a turma em causa será denominada neste relatório por turma X.

² Por questão de confidencialidade a turma em causa será denominada neste relatório por turma Y.

³ Por questão de confidencialidade a turma em causa será denominada neste relatório por turma W.

tomadas algumas medidas de controlo junto com a diretora de turma. No que diz respeito ao nível de língua, estes alunos não demonstravam grandes dificuldades, uma vez que a maioria participava bastante nas atividades. No entanto, numa turma em que a grande parte era bastante recetiva à exploração de materiais diferentes, alguns alunos passavam a aula bastante passivos, sem fazer nada, pois sabiam que os colegas do costume iam fazer as atividades.

Totalmente diferente era o grupo 8º Z⁴ que tinha somente dezanove alunos, dos quais quinze eram raparigas e quatro eram rapazes. Muito difíceis de motivar, estes alunos quase não participavam, mas não apresentavam grandes problemas de comportamento. Estes discentes tinham bastantes dificuldades na expressão e compreensão da língua-meta, muito devido à sua timidez e vergonha. Passivos e com dificuldades, esta turma era um grande desafio.

1.3. Projeto de investigação-ação

Neste apartado consta a descrição do processo de identificação do problema como resultado das análises feitas e o conhecimento contextual obtido através das observações, bem como da área a que me proponho intervir para melhorar a qualidade das aprendizagens, definida através da formulação da questão de investigação.

É de relevância mencionar que no início do estágio a orientadora de espanhol da escola informou que estava grávida e que a sua gravidez atingiria o seu término a meados de maio. Infelizmente, o seu estado de saúde não era o melhor e esta teve que se ausentar por mais tempo do que estava previsto, pondo em causa a quantidade de aulas de observação e aulas lecionadas. No entanto, no final, com a ajuda da orientadora de inglês e com o apoio da escola, tudo correu bem apesar do tempo de aulas ter sido significativamente encurtado.

1.3.1. Observação das turmas e identificação da área de intervenção

A observação de uma aula implica muito mais do que apenas ver. Observar “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) e é uma capacidade que necessita

⁴ Por questão de confidencialidade a turma em causa será denominada neste relatório por turma Z.

de ser praticada e desenvolvida, pois implica considerar qual é o foco da observação, quais são as áreas de interesse e o porquê de pensar que a observação vai fornecer a informação que pretendemos. No início desta investigação foi necessário dedicar as primeiras aulas apenas a uma observação holística, pois o mais importante numa fase inicial é a adaptação à escola, a familiarização com os alunos e os métodos de ensino das orientadoras da escola. Desta observação desestruturada resultaram algumas notas de campo incluídas num diário de observações que criei, onde constam “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), o que me permitiu criar uma imagem generalizada das diferentes dinâmicas das distintas turmas. Feito isto, comecei a procurar algumas evidências de problemas que estivessem a pôr em causa de alguma forma a aprendizagem efetiva dos alunos.

Por questões de calendário, as minhas primeiras observações foram realizadas às turmas de inglês. A turma 7º X mostrava-se bastante participativa e com um bom nível de língua a nível geral, no entanto, dos vinte e quatro alunos somente oito participavam. Os restantes mostravam-se passivos e não realizavam as atividades pois partiam do princípio que os colegas que sempre intervinham, o fizessem. A turma 7º Y tinha grandes dificuldades com a língua e para além disso poucos eram os alunos que participavam. Contudo, numa aula em que a orientadora utilizou uma bola numa atividade em que os alunos teriam que lançar essa bola para os colegas, fez-me perceber o quanto os alunos gostavam de lançar a bola e que foi uma boa forma de todos falarem e se envolverem na tarefa. Assim, fiquei atenta a isso nas restantes turmas para perceber se era uma tendência geral.

Com as turmas de espanhol, sucedia-se o semelhante. A turma 8º Z participava regularmente a nível geral, mas sempre com os mesmos alunos e, os restantes, os mais envergonhados, mantinham-se calados ao longo da aula. Para além disso, eram um grupo bastante irrequieto e malcomportado. Contrariamente, a turma 8º W participava raramente e por isso tinham mais dificuldades relacionadas com a língua. Para além disso, a falta de motivação era evidente.

A partir deste momento, foi-me possível definir a principal área problemática com às duas turmas: a falta de envolvimento e participação dos alunos.

1.3.2. Delimitação da investigação

Uma vez identificada a área problemática foi o momento de determinar a estratégia a utilizar para ajudar os alunos a se envolverem e participarem mais nas atividades, melhorando assim a aprendizagem dos mesmos.

Analisando os registos retirados no diário de observação, para além do problema identificado, o que me chamou a atenção foi a eficácia do simples uso de uma bola. Os alunos mostraram-se ansiosos por receber a bola para poderem responder à questão e passá-la para um colega à sua escolha. Posto isto, comecei a pensar se o facto de os alunos se estarem a mover poderia influenciar diretamente o nível de envolvimento que eles dedicavam a uma determinada tarefa. Para comprovar isso, comecei a observar com mais cuidado o comportamento dos alunos e se de facto eles demonstravam uma necessidade de se movimentarem, para isso utilizei as grelhas de observação fornecidas nos seminários de inglês e de espanhol. O resultado foi claro, os alunos tinham uma dificuldade clara em manter-se quietos no seu lugar, mexendo-se e mudando de posição sempre que possível, tentando arranjar uma desculpa para se levantarem somente para se mexerem. A minha estratégia foi assim descoberta: iria tirar partido da necessidade dos alunos de se moverem e convertê-lo em algo didático com o objetivo de aumentar o envolvimento e por consequência a participação dos alunos. Para corroborar o que estava a observar, iniciei uma pesquisa sobre o assunto, quando me surpreendi com as investigações levadas a cabo por Traci Lengel e Mike Kuczala enquanto trabalharam como formadores no *Regional Training Center* no estado da Pensilvânia, sobre a utilização do movimento na sala de aula que me fizeram estar ainda mais interessada em aplicar esta teoria. No entanto, sabia que não poderia passar toda a aula com os alunos a mexer-se pois estes iriam ficar demasiado energéticos e irrequietos e isso iria colocar em causa a própria eficácia da estratégia, uma vez que eles se focariam mais no movimento do que na atividade em si. Teria então que pensar em momentos específicos da aula em que fizesse sentido implementar os movimentos. Refletindo sobre as fases da aula, pensei qual seria a altura em que fazia mais sentido que os alunos tivessem, de facto, atentos, envolvidos e participativos no que estava a acontecer e a conclusão não foi difícil: era necessário o envolvimento mais acentuado dos discentes na apresentação de conteúdos sejam estes de tipo gramatical, lexical, procedimental, pragmático-discursivo, atitudinal ou cultural e era igualmente fundamental o envolvimento

acentuado na revisão de conteúdos, momento esse que garante a assimilação dos mesmos. Desta forma estes dois momentos foram trabalhados nas duas línguas, a apresentação de conteúdos em espanhol e a revisão de conteúdos em inglês.

A minha investigação estava delimitada e a formulação da questão de investigação a que me propunha responder no final era clara: pode a utilização de técnicas cinestésicas aumentar o envolvimento dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, nos momentos dedicados à apresentação e revisão de conteúdos em aulas de língua estrangeira?

Capítulo II – Enquadramento teórico

A proposta deste projeto de investigação pretende comprovar que o envolvimento dos alunos aumenta com o uso de técnicas cinestésicas em momentos específicos como a apresentação e a revisão de conteúdo. Neste capítulo consta a revisão da literatura que inclui a definição dos conceitos-chave já mencionados, bem como uma apresentação do plano de ação implementado.

2.1. O conceito de envolvimento

O primeiro conceito a ser clarificado é o conceito de envolvimento. Astin define envolvimento como “the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience” (1999, p. 518) isto é, se o aluno de facto se dedica e participa nas atividades e tudo o que inclui a aula. Diferentemente ao estudo de Astin, esta amostra é constituída por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, portanto a definição de envolvimento não diz respeito à relação dos alunos com o campus ou a interação com outros membros da faculdade, mas sim à energia, dedicação e vontade com que os alunos participam na aula. O envolvimento faz com que os alunos deixem de ter um papel passivo na aula, apenas como recipiente da informação e “emphasizes active participation of the student in the learning process” (Astin, 1999, p. 522), sendo que a preocupação principal passa pelos processos que facilitam o desenvolvimento do aluno através de ferramentas que incentivem o seu empenhamento. Para clarificar um pouco mais este conceito, tal como Astin, listo um conjunto de verbos que expressam o sentido que pretendo dar a este conceito: participar em; mostrar entusiasmo por; ter interesse em; ou dedicar-se a.

Intrinsecamente ligado a este conceito está a participação, que é essencial para a aprendizagem dos discentes. Se um aluno estiver envolvido na aula, irá automaticamente querer participar mais na mesma, melhorando consequentemente a sua aprendizagem. Quando me refiro à participação, não me limito somente aos pensamentos espontâneos, à resposta a questões, mas também a apenas observar com atenção, ouvir, compreender e pensar. Este estudo pretende avaliar igualmente, dentro do conceito do envolvimento, se há um aumento da participação em geral, seja explícita

ou implícita. Mas porque é que a participação é tão essencial? O envolvimento e, consequentemente, a participação nas atividades da aula dá ao aluno “opportunities to learn and practice new knowledge and strategies, to explain their reasoning and to examine their thinking processes and recognize the need to revise thinking” (Turner, 2004, p. 1760) para além disso, é crucial para o professor uma vez que representa

a window into student thinking processes and learning, allows them to diagnose learning process and learning, allows them to diagnose learning problems or evaluate student progress, and provides teachers an opportunity to scaffold, or provide cognitive and affective supports, for students’ understanding (Turner, 2004, p.1760).

Se os alunos não participam, dificilmente o professor poderá avaliar quais as suas dificuldades, de forma a poder ajudar a superá-las ou simplesmente entender quais são os processos cognitivos que estes efetuam no momento de aprendizagem, o que consequentemente levará o docente a pensar ou que aquele estudante tem imensas dificuldades que até pode não ter ou pelo contrário, este pode pensar que o discente está a entender o conteúdo que está a ser abordado, mas na realidade não entendeu nada. Perante isto foi inegável para mim incitar à participação, dado que conduzirá inevitavelmente ao aumento do envolvimento dos alunos nas atividades e este foi um dos grandes problemas detetados na fase de observação desta investigação. Apesar de que, em algumas das turmas, certos elementos participam bastante, os restantes não podem ser retirados da oportunidade de melhorar o seu processo de aprendizagem só porque os colegas tendem a monopolizar toda a atenção.

2.2. O que entender por técnicas cinestésicas

O Dicionário da Língua Portuguesa define movimento como “mudança de posição no espaço em função do tempo; ato de mover ou de se mover; mudança de lugar ou de posição; deslocação” (1997, p. 1238), bem como o *Oxford Student’s Dictionary* refere-se ao movimento como um “act of moving; act moving or being moved from one place to another” (2007, p. 463). Estes conceitos são demasiado abrangentes para investigar e foi neste sentido que foi necessário restringi-los. Assim, delimitei a minha proposta ao uso do que intitulei de “técnicas cinestésicas”, ou seja, dois movimentos

específicos que iriam ser aplicados com o objetivo de aumentar o envolvimento dos alunos.

Testei duas técnicas distintas: o uso de uma bola e questões de escolha múltipla. A técnica da bola era bastante simples, semelhante ao que já tinha observado anteriormente: era entregue aos alunos uma bola para que, somente respondessem quando a tivessem em sua posse. Eram colocadas determinadas questões e assim que respondessem, teriam que lançar a bola para um colega à sua escolha para que este participasse de seguida. A bola teria que passar por todos os colegas da turma, sem repetir nenhum elemento. É uma estratégia simples de realizar, que ajuda os alunos a unir-se como grupo pois são estes que determinam quem participa de seguida e retira a pressão e stresse de responder sob pedido do professor posto que todos o fazem da mesma forma. Para além disso faz com que os alunos se movam, algo benéfico para todos e que eles gostam bastante.

Em segundo lugar, utilizei também a técnica da escolha múltipla, que consiste em realizar perguntas com três opções de resposta possíveis, no entanto, para responderem tinham que fazer o gesto que correspondia a cada opção. Por exemplo, se considerassem que a resposta certa seria a opção a) teriam que tocar no nariz; se pensassem que era a opção b), teriam que esfregar a barriga; ou se considerassem a opção c) como correta, teriam que fazer o movimento *dab* (popular entre os jovens da atualidade, em que se baixa a cabeça sobre um braço dobrado e outro estendido). Todas as instruções para a realização da atividade são dadas no início da mesma, onde os movimentos são exemplificados pelo professor para garantir o entendimento. Este método é um pouco mais complexo, pois exige uma preparação mais cuidada por parte do professor, com a criação das perguntas e das opções, mas pode advir grandes proveitos da sua realização. Os alunos participam como grupo na atividade e ninguém fica parado, se pretende que todos se divirtam a aprender e se algum elemento não souber a resposta pode sempre imitar o colega e ajudará a que não mais se esqueça.

2.2.1. Técnicas cinestésicas: aplicação na apresentação e revisão de conteúdo

Apesar de serem teoricamente interessantes, sabia que não podia passar uma aula inteira a aplicar estas técnicas, pois corria o risco de que os alunos se focassem mais no movimento do que na atividade em si. Então quando faria sentido fazê-lo?

Quando é que os alunos precisam de estar realmente envolvidos? A resposta surgiu de imediato, uma vez que representam as bases fundamentais de uma aula: na apresentação e na revisão de conteúdo. No que diz respeito à apresentação de conteúdo, Lengel & Kuczala mencionam que “the use of movement to grasp a new concept may be extremely beneficial and aid in retention of material” (2010, pp.10-11), pois uma vez que os alunos têm a oportunidade de aprender ao fazer, estes vão criar uma conexão corpo-mente que ficará retida em suas memórias por bastante tempo. Este exemplo tornará mais clara a relevância do movimento na aprendizagem

[r]ecall the first time you learned something new. Compare times when you heard information explicitly, perhaps through a lecture, versus a time you learned something implicitly, like riding a bike. Think about the process of learning. Did using your body to ride the bike actually help you to learn the concept? If someone just lectured to you about how to ride the bike, would you be able to ride it? (Lengel & Kuczala, 2010, p.11).

Claramente a resposta a esta questão colocada é “não”. Não seríamos capazes de andar de bicicleta sem realmente experimentar e apenas ouvir e aprender sobre. Coloco ainda outra questão: se deixarmos de andar de bicicleta por algum tempo e se experimentarmos anos depois, o que vai acontecer? A resposta não é difícil, continuaremos a saber andar de bicicleta apesar de que no início podemos demonstrar uma dificuldade, isto porque o nosso cérebro dificilmente esquece de algo que o nosso corpo aprendeu, e o que proponho é levarmos isto para a sala de aula. Não estou a prescrever que os métodos tradicionais sejam esquecidos, pois numa aula tem que haver tempo para fazer uma leitura mais aprofundada, para completar uma ficha de trabalho ou escrever um texto, mas o que estou a defender é que existe outra forma de ensinar que é tão ou mais eficaz e que não deve ser esquecida. Há efetivamente benefícios que não podem ser ignorados, visto que apresentar conteúdo com movimento ajuda a “[i]ncrease understanding and retention, improve social skills and class cohesion, increase learner motivation, provide opportunities for problem solving and higher-level thinking, stimulate the brain/body connection” (Lengel & Kuczala, 2010, p.11).

No que concerne à revisão de conteúdo, este é outro momento essencial da aula, pois permite ao aluno e ao professor perceberem se o conteúdo ficou bem assimilado ou

se há algo que não ficou bem esclarecido. Seja realizado no início, no meio ou no final da aula, a revisão do conteúdo através do movimento ajuda o corpo a acordar, bem como a própria mente. As vantagens de rever os conteúdos desta forma são imensas, como por exemplo

[p]roviding and opportunity to use repetition to improve retention, allowing time for the brain to process and consolidate new information, presenting time for the brain to rejuvenate, improving motivation and discipline, waking up the body and brain as they begin to feel tired and sleepy, creating a fun and exciting learning environment and allowing students the chance to engage in a social environment (Lengel & Kuczala, 2010, p.10).

Seja na apresentação ou na revisão do conteúdo de todo o tipo, quer seja lexical, gramatical, pragmático-discursivo, procedimental, atitudinal, ou cultural, este é passível de ser adaptado para a utilização do movimento. É só preciso aprender a fazê-lo, pois benefícios não faltam.

2.3. A importância do movimento

2.3.1. Ligação corpo-mente

Qualquer discussão sobre a importância do movimento, independentemente de qual seja o contexto de ensino tem de começar pela exploração da ligação corpo-mente pois, quanto mais se sabe sobre o assunto, mais se pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem.

As escolas de hoje apresentam, incluída no plano de formação do aluno, somente uma disciplina dedicada à atividade física. Se analisarmos o programa de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico, este apresenta como finalidades fundamentais da disciplina,

[m]elhorar da aptidão física [...], “[p]romover a aprendizagem de conhecimentos relativos às capacidades físicas [...], “[a]ssegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo do desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno [...], “[p]romover o gosto pela prática regular de atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como

fator de saúde e componente da cultura [...]” e “[p]romover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas (Ministério da Educação, 2001, p. 6).

No entanto, a importância da atividade física não está somente ligada ao bem-estar físico e aos benefícios que representa para a saúde dos alunos, pois “[e]vidence that exercise may also improve cognitive development and academic performance provides yet another reason to promote physical activity for students” (Sattelmair & Ratey, 2009, p. 365). A mente e o corpo não funcionam separadamente, ao contrário do que pensam, um é o reflexo do outro e, por isso, o exercício físico deve ser visto não só pelo bem que faz ao corpo, mas pelo impacto que tem na nossa mente, algo que é muitas vezes esquecido pelas nossas escolas. Kuczala menciona o exemplo da recente descoberta biomédica que demonstra o delicado balanço entre o sistema imunitário e a resposta ao stress. Quando estamos stressados, o cortisol (hormona do stress) ativa respostas no nosso corpo perante situações de emergência que nos ajudam a dar resposta física aos problemas. No entanto, o que poucos sabem é que ao mesmo tempo que o cortisol é essencial na resposta ao stress este, por outro lado, inibe a produção de células imunitárias (leucócitos) que são responsáveis por atacar e destruir os agentes causadores das infeções, deixando-nos assim suscetíveis a doenças. Assim o stress que não passa de uma “perception of an event that has occurred, is occurring, or might occur” (Kuczala, 2015, p.23), é apenas um pensamento, mas que representa um fator de risco para o nosso corpo, o que comprova a ligação incontestável entre mente e corpo. Afetando um, verá impacto no outro. Outro claro exemplo “of the brain having a profound effect on the body” (Kuczala, 2015, p.23) é a neurogénese. Acreditava-se até recentemente que nascíamos com uma determinada quantidade limitada de neurónios, mas agora descobriu-se que existe o processo chamado neurogénese que consiste na formação de novos neurónios na região do hipocampo (lugar onde se converte memórias de curto prazo em memórias a longo prazo). Mas como é que isso acontece? Através de atividade aeróbica, “[e]xercise gives life to new neurons, and environmental interaction helps them to survive” (Kuczala, 2015, p.23). E as investigações continuam a comprovar o mesmo: “[a] recent study in the *Journal of Abnormal Child Psychology* concluded that students in exercise groups showed greater improvements in attention

and mood than their sedentary counterparts” (Kuczala, 2015, p.24) e ainda “[a]nother recent study from the University of Eastern Finland reported a link between higher levels of physical activity at recess and better reading skills” (Kuczala, 2015, p.24). Assim que se entenda que “learning doesn’t happen from the neck up, but from the feet up” (Kuczala, 2010, p.24) será possível levar para as escolas de hoje a importância da ligação corpo-mente através de técnicas apropriadas para o efeito. Esta ideia de aprendizagem como um todo não é inovadora, pois está diretamente ligada às teorias humanísticas que defendem que o aluno “is to be considered as a *whole person*, where the need of soul and mind would agree with body, giving it a stress free state towards a better learning” (Rahman, 2008, p.79), o que significa que este deve ser integrado e envolvido pela sua cognição e emoção, como um todo absoluto com o objetivo de “become ‘fully functioning person’ who is ready to *cope* up with the ‘demands of the modern world’” (Rahman, 2008, p.81).

2.3.2. *Benefícios do movimento*

2.3.2.1. *O movimento intensifica a ligação mente, corpo e emoção*

O corpo e a mente, como explicado na secção anterior, são impossíveis de se dissociarem, pois um é o reflexo do outro. Mas porque é tão essencial falar nesta ligação? Primeiro, porque importa o que pensamos; segundo, porque importa o que fazemos e, terceiro, porque como já referido, aprender não acontece somente do pescoço para cima mas sim dos pés para cima. Este é o fundamento da metodologia do uso do movimento em situações de aprendizagem: todo o nosso corpo e, por conseguinte, a nossa mente está envolvido quando aprendemos. Para além desta ligação, é preciso falar nas emoções pois são sensações geradas pela mente que podem colocar em causa a forma como o aluno encara as aulas, e o movimento será essencial para despoletar emoções positivas nos mesmos. Como Van afirma, citando Kolb

[i]ndeed it appears that feelings and emotions have primacy in determining whether and what we learn. Negative emotions such as fear and anxiety can block learning, while positive feeling of attraction and interest may be essential for learning [...] to learn something that one is not interested in is extremely difficult (Van, 2012, p.18).

Isto comprova que os alunos não prestam atenção a situações que os aborrecem, daí que seja de ressaltar a importância do conceito de *Humanising Education* apresentado por Tomlinson, que a define como “making the education relevant to the individual learner so that the learner isn’t treated just as a student in a large class but as an individual human being, with intelligence, emotions, feelings, higher experiences, interests and attributes” (Nimehchisalem, 2016, p. 101). Tomar em consideração todas estas variantes irá garantir que o professor no momento de planejar a aula, crie atividades que vá de encontro as necessidades específicas dos seus alunos, nunca esquecendo o que este pensa nem o que este sente. O despertar de diferentes sensações e emoções no aluno é fundamental para processo de aprendizagem pois um sentimento como a curiosidade contribuirá para a vontade de exploração da língua ou da disciplina em causa por si mesmo, o que implicará que estes se envolvam ainda mais. A aprendizagem não se baseia somente no desenvolvimento da parte cognitiva do aluno, mas também da parte emocional deste perante a disciplina lecionada. O movimento é assim apresentado como um dos exemplos mais bem-sucedidos enquanto tipo de atividade que garante sentimentos de bem-estar, incita à curiosidade, ao interesse e assegura ainda o divertimento entre os seus intervenientes.

2.3.2.2. O movimento permite uma aprendizagem implícita

O movimento é uma ferramenta de aprendizagem implícita, ou seja, acontece inconscientemente, é intuitiva, não verbalizável. “Brain research over the past two decades has provided a more precise window into the world of how we learn and has shed light on the power of implicit learning and its implications for the classroom” (Lengel & Kuczala, 2010, p.24), o que significa que o tipo de aprendizagem que o movimento representa é a forma que a mente prefere aprender. Por exemplo, todos se lembram como andar de bicicleta, mas decerto que poucos se recordam do tema daquela palestra mais aborrecida. Para além de permitir que o aluno obtenha o conhecimento de forma implícita, o movimento foca a atenção destes e dá oportunidade para que o cérebro guarde nova informação e se prepare para receber novos conteúdos no seu devido tempo.

Tomemos como exemplo o ensino da gramática. Esta pode ser abordada pelo

professor de duas formas: “as an object to be studied and analyzed and [...] as a tool for engaging in effective communication” (Batsone & Ellis, 2009, p.199). Estas metodologias são ambas necessárias em níveis diferentes da aprendizagem de um aluno, mas quando este tenta comunicar de forma mais correta, está não só a utilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente para garantir uma comunicação mais eficaz, mas também implicitamente poderá utilizar a forma correta para se expressar, sair-lhe-á naturalmente. Isto normalmente acontece nos casos das línguas que são mais semelhantes à língua materna do aluno, pois a associação é automática. Quanto maior o foco no propósito comunicativo e menos na gramática, mais claro ficará para o aluno que a real importância desta não é para completar fichas de gramática, mas sim para conseguir comunicar, para que o recetor entenda perfeitamente a mensagem. As atuais metodologias defendem uma aprendizagem “action-oriented” que se foca no que o aluno consegue fazer com a língua (Rama & Agulló, 2012, p.181). “Grammar is considered as a means towards communication” (Rama & Agulló, 2012, p.181) daí que deve ser ensinada de forma indutiva, ou seja, não deve ser dado ao aluno páginas de regras e dicas para memorizar com o objetivo de utilizar corretamente um determinado item gramatical. As metodologias que são consideradas pós-ensino comunicativo das línguas, trazem consigo a aprendizagem indutiva da gramática, já que esta terá que ser usada em contexto. A primeira metodologia é o *Task-Based Language Teaching*, que faz os alunos utilizarem a língua-meta através de tarefas previamente planeadas que visam a utilização de um determinado item gramatical. O fim da realização de várias tarefas é dedicado um momento para analisar a forma das estruturas utilizadas pelos alunos, dando o input necessário. Outra metodologia é o *Focus-on-form*, em que sempre que o aluno está a intervir numa situação comunicativa contextualizada, é chamado a atenção para possíveis erros estruturais que estejam a ser realizados, é incentivado a utilizar estruturas gramaticais que este não domina e, dar a conhecer ao aluno o diferente significado da estrutura utilizada, dando atenção à sua forma e função. A última metodologia deste considerado grupo pós-ensino comunicativo das línguas é o *Content-Based Instruction*, um método que apenas funciona com uma organização do currículo por tópicos uma vez que este foca-se na forma através de atividade que se relacionam com o tópico. A gramática é assim considerada como um meio para a apresentação ou aquisição de conteúdos não linguísticos (Rama & Agulló, 2012,

pp.182-186). Independentemente da metodologia, é claro que a gramática não pode ser ensinada como apenas um conjunto de regras e restrições a memorizar, mas sim como algo essencial para comunicar.

Tendencialmente, o que acontece na sala de aula é que o professor, que tem um programa para cumprir, acaba por introduzir demasiados conceitos em apenas noventa ou quarenta e cinco minutos, convencidos de que os alunos irão assimilar tudo pois exercícios e mais exercícios lhes serão exigidos para garantir que isso aconteça. No entanto não é sobrecarregando os alunos com novos conceitos que os irão assimilar mais rapidamente, mesmo que realizem muitas atividades sobre estes, pelo contrário, como as investigações realizadas sobre *Spaced Learning* baseadas nas descobertas de Fields, citado por Vaz, mostram que “any content needed repetition and intervals of inactivity between them in order to be stored as long-term memories.” (Vaz, 2014, p.53). Dar oportunidade para os alunos de terem uma pausa, uma vez que o:

spaced learning, when thoroughly prepared, may 1) be easily adapted to any skill/subject; 2) improve learning and studying methods; 3) entertain students during the pauses, thus motivating them for the upcoming input/output phases and allowing them to develop new skills (e.g. juggling); 4) enhance collaborative learning; 5) facilitate the assessment of quantitative and qualitative output; 6) become a motivational and disciplinary tool (Vaz, 2014, pp. 59-60).

O movimento está diretamente relacionado com este conceito de pausa na aprendizagem, já que é, por si só, um momento representativo da libertação da pressão desta aprendizagem excessiva feita explicitamente. Este tipo de estratégia dá oportunidade para que os alunos ao se moverem possam pausar, assimilando os conteúdos abordados, permitindo ainda que aprendam de igual forma, mas sem pressão pois é feito de forma implícita e inconsciente.

2.3.2.3. *O movimento foca a atenção e oferece uma pausa da aprendizagem*

O nosso cérebro trabalha como um computador que por vezes pode atingir o seu limite de memória, por isso que é importante que, durante a aula, os alunos tenham uma oportunidade para pararem de receberem a informação e simplesmente processá-la, fazendo uma simples pausa. Kuczala reforça, “[m]ovement refocuses participant

attention, and this can help store new information and prepare it to receive new content” (Kuczala, 2015, p. 39); isto acontece, pois, quando o movimento permite aos alunos que se sentem cheios de receberem tanta informação explicitamente ter um momento de pausa para processar tudo e ativar outra parte do cérebro. Neste momento de pausa, os alunos estarão focados no movimento e até podem aprender novos conteúdos de forma implícita, sem se sentirem saturados. Esta pausa é fundamental, pois “increase blood flow to the participant’s bodies and brains. This increased supply of oxygen results in refreshed, refocused, and reenergized learners (this is the true value of a brain break)” (Kuczala, 2015, p. 59).

2.3.2.4. O movimento é sinónimo de divertimento e redução de stresse

O movimento está ainda diretamente relacionado com divertimento, poder e integração. “[W]hen the decision is made to use more movement in the classroom, the learning and environment become fun” (Lengel & Kuczala, 2010, p.26), quando há movimento é quase impossível não haver divertimento e um bom ambiente dentro da sala, reduzindo significativamente o stresse, a vergonha e aumentando a produção de dopamina (hormona do bem-estar). Os alunos diferem “on a number of dimensions to do with personality, motivation, learning style, aptitude, and age.” (Ellis, 1985, p.99) e por isso é essencial garantir que o ambiente da sala de aula é agradável para todos e que seja propício ao bem-estar dos mesmos. Uma das principais causas que justificam a falta de participação dos alunos é a vergonha. Principalmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, os alunos tendem a mostrar-se defensivos na tentativa de se expressarem na língua-meta e isso terá consequências pois “inhibition discourages the risk-taking which is necessary for rapid progress in L2” (Ellis, 1985, p. 121). Além da vergonha, o stresse muitas vezes representado pela ansiedade acaba por bloquear toda e qualquer vontade de participar por parte do aluno e é comprovado que “the more relaxed and confident the students are assumed to be more proficient than those who become anxious” (Stern, 1983, p. 384). Para além de que é mais divertido, o movimento é uma possibilidade excelente dos alunos se integrarem mais como grupo, já que se as atividades forem feitas em conjunto, estes ajudando-se mutuamente e a relação entre colegas melhora, tornando-se mais fácil incitar o espírito de entreajuda e amizade. O poder relaciona-se com o movimento, pois permite aos alunos tomarem comando do

seu processo de aprendizagem autónoma, mas integrados num grupo. Nenhum aluno é diferenciado neste tipo de metodologia, uma vez que independentemente do seu estilo de aprendizagem, todos têm uma necessidade inata de se mover e irão responder positivamente a este estímulo.

2.3.2.5. O movimento estimula os sentidos

O cérebro apreende nova informação através de todos os sentidos. No entanto, algo que muitas vezes se esquece é a integração destes na sala de aula, negligenciando que, como Lengel e Kuzcala mencionam, citando Sousa “[o]f all sensory information, sight, hearing, and touch (including kinesthetic experiences) contribute most to our learning” (2010, p. 28). Aprender através do movimento, permitirá aos alunos que interajam com todos os seus sentidos na atividade, incentivando o entendimento mais eficaz do conteúdo a ser explorado. Uma aula não é a mesma para um aluno quando este aprende vendo um PowerPoint de, por exemplo como se diz os diferentes tipos de tecido em determinada língua, do que uma aula mais ativa em que de facto podem manusear diferentes tipos de tecidos e assim associar o conceito à representação do objeto de forma mais efetiva. Uma aprendizagem multissensorial torna a experiência educativa mais rica e motivadora para o alunos, para além disso “[m]ulti-sensory approaches have been particularly valuable in literacy and language learning, for example, in relationships between sounds and symbol, word recognition, and the use of tactile methods such as tracing on rough or soft surfaces” (Jubran, 2012, p. 51). Como é perceptível, dependemos dos nossos sentidos para processar a informação que nos rodeia, aprendendo desta forma no entanto, algumas pessoas tendem a usar mais uns sentidos do que outras. Isto significa que cada aluno dispõe de uma paleta individual de ferramentas específicas que este utiliza para entender o mundo. É neste seguimento que Gardner (1999) apresenta a teoria das inteligências múltiplas, mudando por completo a perceção que existia sobre como o aluno aprendia e assimilava os conteúdos. Alguns alunos recorrem à visão como método preferível para aprender, para outros a audição é o canal preferido, outros ainda necessitam de tocar e mexer para entender melhor. No total, são nove as inteligências que Gardner identifica na sua investigação, citado por Arnold & Fonseca: “mathematical-logical, the verbal-linguistic, the music-rhythmic, the bodily-kinaesthetic, the interpersonal, the intrapersonal, the visual-spacial, the naturalist

and the existencial intelligence” (Arnold & Fonseca, 2004, p.120). O movimento não representa apenas uma destas inteligências, mas sim oferece oportunidade para potencializar outras inteligências uma vez que os sentidos estão diretamente envolvidos na sua execução.

2.3.2.6. O movimento tem benefícios adicionais para alunos de necessidades especiais

Não podia ficar sem mencionar este benefício que tem especial importância para instituições como a escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas que lida diariamente com uma grande quantidade de alunos com necessidades especiais. Jensen menciona que os alunos como estes beneficiam e muito do movimento uma vez que

many special-needs learners are stuck in counter-productive mental states, and movement is a quick way to change them. Second, movements, such as those involved in playing active games, will activate the brain across a wide variety of areas. It may be the stimulation of those neural networks that helps trigger some learning (Jensen, 2005, p.65)

Dependendo do aluno e das suas necessidades, simplesmente o aumento da energia e do fluxo sanguíneo causado pelo movimento leva à mudança de humor que incentiva a retenção do conteúdo ou, que numa atividade se varie os ritmos do movimento, por vezes mais rápido e outras vezes mais lento, acalmando os alunos hiperativos e suportando o seu estado de concentração. Jensen refere ainda o estudo realizado por Reynolds e os seus colegas (2003) com a aplicação de movimento em crianças com dislexia que teve resultados bastante interessantes, nomeadamente “[t]hose in the intervention group showed significantly greater improvement in dexterity, reading, verbal fluency, and semantic fluency than did the control group” (Jensen, 2005 p. 65).

2.3.2.7. O movimento é uma necessidade inata do ser humano

Kuczala já afirmava “[w]e all have an innate need to move” (2015, p.33) e, os nossos alunos, não são diferentes. Quantas vezes observamos estudantes a mexerem no telemóvel, a desenharem nos cadernos, a mexerem com as canetas ou até mesmo a bater sistematicamente com o pé no chão? Estes são sinais claros de que eles precisam de se mexer e, como estão restritos à sua cadeira, esta é a forma que eles encontram de dar

resposta a esta vontade inata. Para controlar esta vontade, alguns professores têm a tendência de dar mais e mais atividades para que os alunos se mantenham ocupados para evitar se mexerem, isto porque muitos docentes acreditam que representa uma distração à finalidade central da aula, a aprendizagem. Mas, e se em vez de tentar controlar algo que se considera erradamente como uma distração, algo já comprovado ao longo deste capítulo, porque não tirar partido desta vontade de mexer? Esta é a principal proposta desta investigação: utilizar este “gotta’ move” (Kuczala, 2015, p.34) e convertê-lo numa ferramenta de aprendizagem. Se considerarmos as diferenças de género, a conversão da necessidade de movimento irá ter efeitos diferentes nos rapazes e nas raparigas. Os rapazes tendem a ser mais espaciais, assim “[t]eachers may simply allow boys to work standing, and by doing so, disruptive behaviour decreases and boys tend to be more engaged” (Monteiro, 2015, p. 48). Um exemplo de uma técnica de sucesso entre os rapazes é o uso de uma bola, “[b]alls are actually a powerful tool for boys. Passing a ball around while revising the past of irregular verbs or a vocabulary theme is an efficient way of keeping boys engaged” (Monteiro, 2015, p. 48). Isto acontece, pois “boys tend to respond to stress in a positive way, so taking advantage of adrenaline and the thrill that drive to action is usually a powerful tool” (Monteiro, 2015, p. 48). No que diz respeito às raparigas, estas não respondem ao stresse de uma forma positiva. Pelo contrário, este causa ansiedade e bloqueia qualquer vontade de participar. Assim, a melhor forma encontrar um meio-termo entre os géneros é utilizar o movimento, mas nunca esquecendo que “the best ways of engaging girls in an activity they may find a bit more difficult is by introducing emotional connections to the content” (Monteiro, 2015, p. 47). Com atividades planeadas com o uso de movimento que permita aos alunos ligar-se emocionalmente ao conteúdo, o professor poderá conseguir envolver rapazes e raparigas de igual forma.

2.3.3. Desafios do uso do movimento

Apesar de todas as vantagens que podem advir da utilização do movimento na sala de aula, esta metodologia é ainda recente e receada por muitos docentes. “Some teachers and administrators might feel that using movement in the classroom could lead to discipline problems and lack of control” (Kuczala & Lengel, 2010, p.30); no entanto

há mais probabilidade de isso acontecer com os métodos tradicionais de ensino, uma vez que se os alunos estiverem aborrecidos ou distraídos, algo que tende a acontecer, há uma maior probabilidade de existirem problemas disciplinares. “Though it is not 100 per cent proven that the physical activity was the cause of the disruptive behaviour, it is proposed as a source that could further distract students rather than the intended point of helping them to focus” (Kayes, 2014, p.17). Para evitar que isto aconteça, o professor tem um papel ainda mais fulcral. Para este tipo de atividades de movimento controlado com um propósito didático, o professor tem de preparar tudo com muito cuidado, as questões, os tipos de movimento, principalmente prever as reações dos alunos perante este poderoso estímulo. Apesar de que a energia que advém desta metodologia ter imensos benefícios já mencionados, o que acontece é que após as atividades o nível de energia e entusiasmo aumenta significativamente e se o professor não souber canalizá-lo somente para a atividade, certamente perderá o controlo da aula e dos alunos. Para isso, Lengel e Kuczala aconselham a realizar primeiramente um período de teste para que o professor experimente diferentes estratégias de acordo com a personalidade e dinâmica de cada turma. É essencial delimitar regras que sejam claras para todos, o que vai exigir uma preparação cuidada para os alunos pouco motivados e para outros extremamente motivados, algo com que não é fácil lidar, pois o nível de energia e entusiasmo pode ficar descontrolado e depois é muito difícil de realizar o que quer que seja (2010, p. 33).

Um estudo recente realizado por Benes, Finn, Sullivan e Yan (2016) a professores sobre a sua perceção a respeito da utilização de movimento na sala de aula revelou que apesar dos imensos benefícios que o movimento traz ao ensino, há alguns desafios que põem em causa a prática desta metodologia. A primeira dificuldade mencionada foi o facto de que os alunos podem não levar a sério a atividade, “[w]hen kids aren’t used to it, then they can be reticent, resistant” (Benes, Finn, Sullivan & Yan, 2016, p.124). Para evitar que os alunos considerem a tarefa apenas e só como divertimento, é importante que o professor explique o propósito da mesma e deixando os alunos à vontade para realizá-la, demonstrando primeiramente como se deve fazer. Outro desafio referido foi a falta de bibliografia sobre como se deve integrar o movimento, visto que “[l]ittle research has been passed around to the ‘people who matter’ for it to become a norm” (Benes, et al., 2016, p. 125). Apesar de ser recente, é necessário expor e divulgar novas metodologias benéficas para a aprendizagem, que

mudem positivamente as dinâmicas das aulas e sejam corroboradas por investigações validadas. Algo também assinalado foi a dificuldade no planeamento deste tipo de aula com movimento visto que a prática dos professores já é bastante limitada pelo currículo e todas as obrigações que este implica, integrar o movimento neste meio de burocracias e encargos não é nada fácil. “There is so much curriculum to cover, and there are so many things I am supposed to be doing with the kids, I need to make sure that I can double up” (Benes, et al., 2016, p. 125). Esta é a realidade de muitos professores de diversas disciplinas que não se pode ignorar e que constitui um entrave não só para a aplicação desta metodologia como para outras estratégias diferentes que os docentes gostariam de experimentar nas suas aulas, mas não podem. Não é fácil, mas com algum esforço, é possível que numa aula ou noutra dê para experimentar com o objetivo de comprovar as suas vantagens. Interessante de constatar que neste estudo de dois mil e dezasseis os professores denotam uma necessidade de haver “a shift in the way teaching and learning is viewed” (Benes, et al., 2016, p. 123). Isto é essencial, uma vez que o ensino não é algo estagnado, todos os dias se encontram novas estratégias e formas de ensinar, basta o professor estar recetivo a experimentar estratégias e metodologias diferente na sua aula. Mas nem sempre isso acontece, “[p]robably just because it’s too much work to think of ways and maybe they’re just old school [...] they want to be able to control them more easily in their desks” (Benes, et al., 2016, p.124), referência feita por um participante deste estudo que menciona algo essencial: a perda de controlo por parte dos professores. Muitas novas e diferentes abordagens são centradas no aluno e é este que tem o controlo sobre o desenvolver da atividade. No entanto, há professores que não se sentem muito à vontade, pois há uma imprevisibilidade que as atividades que são pormenorizadamente planeadas, como uma ficha de trabalho, não têm. A questão que se coloca é se os professores estarão dispostos a perder esse controlo.

2.4. Breve apresentação do plano de ação

Após todo o processo de observação e a formulação da questão de investigação, é tempo de passar à parte mais prática da investigação onde se testa a teoria. Antes de tudo, é necessário explicar que por questões de calendário e devido ao delicado estado de saúde da orientadora de espanhol da escola, não foi possível realizar dois ciclos. As

práticas de espanhol e as práticas de inglês não coincidiram, uma vez que as aulas de espanhol se limitaram ao mês de janeiro e início de fevereiro, enquanto as aulas de inglês se estenderam por março, abril e maio. Essa incompatibilidade de calendário levou a que tivesse de aplicar técnicas diferentes nas duas línguas nas aulas de espanhol: foi aplicada a técnica da bola utilizada como ferramenta para a apresentação do conteúdo e por sua vez, nas aulas de inglês, foi aplicada a técnica da escolha múltipla, mas desta vez para a revisão de conteúdo. Esta investigação avaliará assim, devido a estes constrangimentos mencionados, a aplicação de duas técnicas cinestésicas diferentes em duas línguas estrangeiras. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados essencialmente dois: um diário de observações que incluía notas de campo e registos diários do que ia observando como atitudes e reações dos alunos e, um questionário elaborado com duas versões diferentes para avaliar as duas técnicas aplicadas com o objetivo de compreender a opinião dos discentes sobre as mesmas.

Todos os dados serão devidamente tratados e expostos no último capítulo deste relatório, bem como a discussão e interpretação dos resultados obtidos.

Capítulo III – Investigação-ação: aplicação prática e resultados

No decorrer deste capítulo será descrita a metodologia utilizada nesta investigação, nomeadamente as ferramentas de recolha de dados, os planos de intervenção e descrição dos ciclos de investigação-ação. Para além disso, serão descritos todos os métodos de tratamento de dados e a apresentação dos mesmos. O capítulo terminará com a discussão e interpretação dos resultados obtidos.

3.1. Metodologia

3.1.1. Ferramentas para recolha de dados

Para efeitos da investigação na recolha dos dados utilizei duas ferramentas fundamentais: um diário de observações e um questionário. Instrumento utilizado inicialmente em 1977 por Zimmerman e Wieder, os diários de observações não são somente usados como “question-generating devices” (Bell, 2005, p.174). Quando numa observação não se está certo de qual será o foco principal da mesma, é realizada uma observação holística de tudo o que se constata até se delimitar o cerne da investigação. Assim este método é inicialmente delimitado pela fórmula que permite ao diarista esboçar o cenário observado na aula respondendo a algumas questões, nomeadamente

what/when/where/how? The ‘what’ involved a description of the activity or discussion recorded in the diarists’ own categories. ‘When?’ involved reference to the time and timing of the activity, with special attention to recording the actual sequence of events. ‘Where?’ involved a designation of the location of the activity, suitable coded to prevent identification of individuals or places. The ‘how?’ involved a description of whatever logistics were entailed by the activity (Bell, 2005, p.175).

Este diário elaborado contém assim, registros que não só integravam notas de campo, mas também outro tipo de dados. Todas as anotações, datadas e bem referenciadas, registavam “sequências descritivas e interpretativas” (Máximo-Esteves, 2008, p.89), ou seja, incluíam observações relatadas ao detalhe sem carácter avaliativo, mas com algumas interpretações pessoais e especulações sobre as mesmas. Assim o diário constitui uma ferramenta muito útil de investigação que permite perspetivar as

situações de um ponto de vista mais pessoal pois representa a minha interpretação sobre o que se passou. O processo era bastante simples: assim que terminava as aulas, preenchia o diário com a minha perceção do que acontecera como docente, e tinha ainda a oportunidade de, mais tarde, comparar os meus registos com as notas de campo retidas pelos meus colegas de estágio e orientadores, como observadores, comparando as interpretações. Num processo de investigação, a perceção do professor pode ser diferente da perceção de quem está somente a observar e, para esta investigação nada foi mais útil do que a comparação de todas as notas retiradas.

Outra ferramenta de recolha de dados utilizada foi um questionário, após a aplicação das técnicas cinestésicas. Questionários, como Brown define, “are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers” (2001, p.6). No entanto, o seu propósito científico é de extrema importância, sendo que é este instrumento de investigação que permite recolher diferentes tipos de dados: factuais (classificar quem são os questionados), comportamentais (conhecer o que os questionados fazem ou fizeram) ou atitudinais (descobrir o que os questionados pensam ou acreditam) (Dörnyei, 2003, p.8). O propósito deste questionário (anexo 2, pp. 63-64) é avaliar dados atitudinais, ou seja, pretende saber a opinião dos alunos sobre a aplicação das técnicas cinestésicas nas aulas. Para isso, na sua elaboração, utilizei a escala de Likert com o objetivo de que os alunos “indicate the extent to which they agree or disagree with these items by marking (e.g. circling) one of the responses ranging from ‘strongly agree’ to ‘strongly disagree’” (Dörnyei, 2003, p.37).

O questionário está dividido em três partes: a primeira parte onde os alunos indicam informações gerais como o ano de escolaridade e o sexo, a segunda parte que contém a escala com seis itens a serem considerados perante cinco opções (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente) e, a terceira parte, que consiste numa pergunta aberta que tem como objetivo saber se os alunos gostaram da técnica utilizada na aula, com a oportunidade para se justificarem. Para esta investigação foi necessário realizar duas versões deste questionário: uma dedicada à técnica da bola para as turmas de espanhol e outra focada na técnica da escolha múltipla para as turmas de inglês.

Uma vez que o objetivo do questionário (ambas as versões) é avaliar a opinião dos alunos perante a aplicação destas técnicas, os itens a serem considerados pelos alunos questionavam sobre as mesmas. O primeiro item inquiria se a estratégia fora ou não divertida quando implementada, pois se considerada divertida, os alunos decerto que irão repetir e estarão mais interessados. O item seguinte questionava se esta mesma tornou a aula mais dinâmica, sendo que os alunos necessitam de algum ritmo e dinamismo para se manterem motivados e atentos, caso contrário estes perdem o interesse. O item seguinte perguntava se retirou ou não o nervosismo associado à participação nas atividades, pois um motivo várias vezes mencionado pelos alunos pela não participação é a timidez, o nervosismo e o medo de errar e serem gozados pelos colegas. O item seguinte inquiria se os alunos gostaram de se puderem movimentar para participar, já que estes têm uma grande dificuldade em se manterem quietos nos seus lugares durante toda a aula e esta técnica é a oportunidade perfeita para se mexerem para aprenderem. O item seguinte questionava se gostaram de ver os seus colegas a participarem de igual forma na atividade, algo que é sem dúvida uma motivação extra para participar, pois o grupo se une e o espírito de companheirismo e ajuda se revela, uma vez que todos fazem o mesmo. Por fim, o último item perguntava se este método os incentivou a participar mais do que o habitual, dado que há alunos que passam as aulas sem fazer uma intervenção e com esta técnica são de alguma forma levados a participarem todos de uma forma menos forçada. O questionário termina com a questão de resposta sim ou não, em que os alunos podem afirmar se gostaram mesmo da técnica e podem justificar-se em baixo numa opção de resposta mais aberta. Optei por dar esta opção aos alunos porque queria saber por palavras deles o porquê de gostarem ou não, e confesso que as respostas não me desiludiram.

3.1.2. Plano de intervenção e descrição dos ciclos

Como já referido anteriormente, as práticas letivas das duas línguas não foram efetuadas ao mesmo tempo devido aos problemas relativos à gravidez da orientadora de estágio de espanhol da escola. Com tempo limitado, as práticas de espanhol acabaram por se reduzir apenas ao mês de janeiro e inícios de fevereiro, enquanto as práticas de inglês se estenderam pelos meses de março, abril e maio. Assim, não foi possível fazer dois ciclos, passando esta investigação a focar-se em apenas duas intervenções

realizadas em duas línguas diferentes, em períodos diferentes com turmas diferentes.

3.1.2.1. *Espanhol*

No que se refere às aulas de espanhol, estas obedeceram sempre à mesma estrutura proposta por Cerrolaza e Cerrolaza que divide a aula em quatro fases: “la fase de preparación, fase de presentación de contenidos mediante una muestra de lengua, fase de conceptualización y fase de prácticas” (1999, pp.62-95). Para terminar a aula recorria ainda a um momento de *cierre* proposto por Richards e Lockhart (1997, p.115) com o objetivo de reforçar o que foi aprendido e fazer uma ligação com a aula seguinte. Todas as unidades didáticas eram planeadas seguindo o enfoque por tarefas, o que significa que ao final de cada unidade os alunos realizavam uma tarefa final com o objetivo de “demostrar y demostrarse a sí mismos, al final de la unidad didáctica, su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar pero de otro modo, probablemente con menor nivel de competencia comunicativa” (Estaire, 2009, p. 39). O manual adaptado pela escola correspondia à proposta da Areal Editores, *¡Ahora Español!* 8, e foi utilizado com modelo base para a planificação das aulas pois este representava os conteúdos que necessitavam de ser abordados segundo as metas e o plano curricular. Apesar disso, foi sempre recomendado aos estagiários que extravasassem o manual e criassem novos materiais, mais motivadores e dinâmicos para os alunos, mas obedecendo sempre ao plano.

A primeira aula lecionada com vista à aplicação da técnica da bola teve lugar no dia onze de janeiro, com a turma 8º W, e estava integrada na unidade intitulada *¡Buen viaje!*. Esta aula, com a duração de noventa minutos, tinha como principal objetivo abordar o léxico relacionado com meios de transporte e foi este conteúdo que a técnica da bola iria ser utilizada para apresentar. Antes de iniciar a aula comecei por explicar que na seguinte atividade estes iriam utilizar uma bola para participar e que só o podiam fazer quando a tivessem na mão. Depois de participarem, teriam a oportunidade de escolher um colega a quem passar a bola para que este participasse em seguida. Esclarecidos quanto à utilização da bola, passamos à atividade em si.

Esta estava dividida em duas partes: a primeira consistia em um esquema associativo onde os alunos tinham que identificar corretamente os nomes dos meios de

transporte em espanhol através de imagens projetadas no quadro. Sempre que aparecesse uma nova imagem de outro meio de transporte, o aluno que tinha respondido teria que passar a bola a um colega à sua escolha para que fosse este a identificar corretamente o meio de transporte. A segunda parte da atividade consistia na criação de frases em que os alunos teriam que mencionar o meio de transporte que mais usavam ou de que mais gostavam. Assim que terminavam de dizer a sua frase, passavam a bola ao colega, que tinha que repetir a frase anterior e dizer a sua própria frase, praticando assim o léxico relacionado com os meios de transporte, bem como a oralidade. Das intervenções criadas, algumas foram registadas no diário da observação como por exemplo: “A mí me gusta andar en tren porque es más rápido” ou “Yo prefiero andar en coche porque me gusta mirar el paisaje”, “Yo viajo en autobús porque así puedo viajar con mis amigos”, entre outras. Na continuação desta aula, os alunos reviram o uso e formação do tempo verbal pretérito indefinido e realizaram uma ficha de trabalho da minha autoria como forma de revisão. Para a última aula da unidade, a turma corrigiu a ficha de trabalho e esclareceram-se algumas dúvidas relativas à mesma. A unidade terminou com a realização da tarefa final que consistia na redação de um pequeno texto de trinta a cinquenta palavras sobre a descrição de uma viagem que fizeram recentemente, mencionado meio de transporte utilizado, lugares visitados e atividades realizadas.

A segunda aula em que a técnica da bola foi aplicada decorreu desta vez com a turma 8º Z, no dia quinze de fevereiro, integrada na unidade intitulada *Muchos lugares*. Com a duração de noventa minutos, esta aula tinha como objetivo principal a apresentação do condicional simples. Mais uma vez, foi necessário explicar como a bola iria ser utilizada, lembrando que esta era essencial para participarem e para escolherem alguém para participar de seguida. Instruções dadas, a aula começou por conhecer os lugares onde os alunos costumam ir de férias, iniciando uma conversa sobre o tema. A atividade em si iniciou-se com uma análise de algumas imagens de diferentes destinos turísticos no manual. Os alunos tinham que escolher um destino de férias e explicar o tipo de atividades que fariam naquele lugar, utilizando intuitivamente o condicional. Assim que terminasse a intervenção, o aluno passava a bola a um colega e perguntava, em espanhol, que lugar escolheria e que tipo de atividades faria. Entre as interações que surgiram, algumas ficam registadas, como por exemplo: “Si yo fuera a esa playa yo me

pondría al sol” “¿y tú qué harías?” “Si yo fuera a aquella playa yo jugaría al voleibol con mis amigos” “¿y a ti qué te gustaría hacer?”. A aula continuou com a realização de um esquema de síntese com os alunos sobre o uso e a formação do condicional simples e alguns exercícios de prática mais controlada e a correção dos mesmos. Na última aula da unidade, para além da revisão deste conteúdo gramatical, o grupo realizou a tarefa final que consistia na criação de um programa de férias, em pares, onde era necessário indicar o que fariam e o que visitariam.

3.1.2.2. Inglês

A estrutura das aulas de inglês era deveras diferente. Dependendo do tipo de abordagem ao conteúdo a lecionar, a aula podia ter uma estrutura de *Presentation, Practice and Production*, ou, oposto a esta, uma estrutura de *Task-Based Learning* ou uma estrutura de *pre/while/post*, onde se desenvolvia uma atividade comunicativa da língua específica. Com tanta variedade de metodologias por onde escolher, o único material que se manteve foi o manual adotado pela escola, neste caso *Your Turn 7*, proposta da Oxford University Press, que tal como acontecia em espanhol, representava a base das planificações principalmente no que dizia respeito às temáticas e devia ser tido como exemplo, mas era sugerido criar novos e motivadores materiais.

A primeira aula de inglês onde foi aplicada a técnica da escolha múltipla teve lugar a nove de março, com a turma 7ºY e estava integrada na unidade intitulada *Family history*. O objetivo desta aula de noventa minutos era introduzir a afirmativa do *Past Simple* e rever o vocabulário explorado na aula anterior sobre os membros da família. Começo por explicar que ainda nesta unidade, foi introduzido o léxico da família através da exploração de uma imagem dos elementos dos *Simpsons*. Com alguns apontamentos efetuados no quadro foi revisto o *possessive case* com os alunos e realizaram alguns exercícios para praticar. Assim, esta aula iniciou-se com a atividade da investigação, uma vez que se tratava da revisão do léxico da família. Para isso foi previamente criada uma apresentação baseada nos *Simpsons*, onde colocava uma questão sobre quem era a personagem que aparecia na imagem em relação a outra e para isso dava três opções de resposta. Antes de iniciar a atividade foram dadas as instruções necessárias para a realização da mesma, foi escrito no quadro que se os alunos achassem que a opção a) era a resposta correta teriam que tocar com a mão no nariz; se por sua

vez achassem que a opção correta seria a b), teriam que esfregar a barriga; e se achassem que a resposta correta era a opção c), teriam que fazer o movimento do *dab* (passo de dança popularizado entre os alunos). Repetindo os movimentos até ficar claro, todas as condições estavam reunidas para o início da atividade com uma média de seis questões para responder. Exemplo de uma das questões: This is Maggie. She is Homer's ... a) son; b) daughter; c) cousin (anexo 1, p. 61). Após escolher a opção que consideravam a mais correta, os alunos realizavam o movimento que correspondia à alternativa escolhida e para confirmar o porquê da resposta, o professor pedia uma justificativa para comprovar o entendimento efetivo. Terminada a atividade de revisão, a aula seguiu-se com a narração de uma história desenhada pela docente no quadro em que os alunos teriam que interpretar os desenhos e contarem por suas palavras, em inglês, a história. Como a narrativa tinha lugar no passado, intuitivamente os alunos utilizaram o passado, o que levou mais tarde à indução do uso e da forma do *Past Simple* através de um esquema realizado por todos no quadro.

A segunda aula utilizada para esta investigação foi a vinte e três de maio com a turma 7º X e estava integrada na unidade intitulada *House and home*. O objetivo era rever o *Past Continuous* e introduzir o vocabulário das divisões da casa. A aula começa mais uma vez com um momento de revisão. É necessário mencionar que anteriormente foi lecionado por uma colega estagiária a introdução do tempo verbal *Past Continuous*. Assim, esta aula, a última da unidade, teve a duração de noventa minutos e iniciou-se com a atividade da técnica da escolha múltipla. Preparada antecipadamente uma apresentação sobre o *Past Continuous*, foram dadas todas as instruções aos alunos para a realização da atividade, explicando e exemplificando os movimentos que correspondiam as três opções: opção a) tocar no nariz, opção b) esfregar a barriga e opção c) movimento *dab*. Um exemplo das questões criadas é a seguinte: I _____ (not/ to study) in my room), com estas opções de resposta a) wasn't studying; b) was studying; c) weren't studying (anexo 1, p. 62). Como acontecia com o grupo anterior, assim que respondiam à questão com o movimento que pensavam corresponder à opção certa, era pedido aos alunos para justificarem o porquê da sua escolha para confirmar o real entendimento do tempo verbal. Após esta atividade, seguiu-se a análise de uma imagem do interior de uma casa, onde se podia observar as diferentes divisões, com o objetivo de explorar esse léxico. A aula terminou com a realização e correção de uma

ficha de trabalho da minha autoria para prática deste léxico.

3.2. Resultados

3.2.1. Descrição do método de tratamento de dados

Após recolher os dados necessários para esta investigação, é momento de passar ao tratamento dos mesmos. No que diz respeito às informações recolhidas no diário de observações e nas notas de campo, irei proceder à condensação dos mesmos, que se trata de um “processo que procura sintetizar os significados essenciais” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). É através de uma leitura, síntese e análise das informações retiradas através de observações que serão identificados, explicados e relacionados os principais temas que daí emergem, com uma natureza predominantemente descritiva. No que concerne aos questionários, os dados recolhidos em grande número são respostas pré-codificadas sem grande significado por si mesmos, daí que será realizado um tratamento quantitativo dos dados obtidos que permita comparar as respostas de diferentes categorias e analisar as correlações entre as variáveis (Quivy & Van Campenhoudt, 2008 p. 190). Os resultados foram convertidos em gráfico (anexo 3, pp. 65-66) e devidamente apresentados e analisados neste capítulo. Em suma, o procedimento adotado foi o seguinte:

- 1- Leitura e análise dos registos efetuados na aplicação das técnicas cinestésicas no diário de observações.
- 2- Tratamento dos dados obtidos nos questionários realizados na fase final da investigação, através da elaboração de gráficos que ilustram os mesmos.
- 3- Descrição de todos dados.
- 4- Interpretação e discussão dos resultados conseguidos.
- 5- Possíveis causas para os resultados.
- 6- Melhorias a efetuar.

3.2.2. Apresentação dos dados

3.2.2.1. Diário de observações

No dia onze de janeiro, com o 8º W, as observações registadas sobre a

apresentação de conteúdos através da técnica da bola, deram a conhecer um aumento significativo da participação habitual. De quatro alunos que inicialmente queriam intervir após a explicação da atividade, gradualmente mais e mais alunos queriam receber e passar a bola. No final, absolutamente todos os alunos falaram, até os mais tímidos demonstraram-se motivados e interessados, com vontade de fazer parte da atividade e de responder; inclusive alguns afirmaram que não queriam que a atividade terminasse, pois estavam a divertir-se e, ao mesmo tempo, estavam a aprender de uma forma pouco convencional. Havia também alguns momentos de distração, quando um colega não recebia bem a bola ou a deixava cair, mas rapidamente se centravam na atividade. Para além disso, a turma parecia mais unida, uma vez que os alunos se motivavam mutuamente para manter a bola por mais tempo, aumentando a sua intervenção na língua meta. Um grupo unido e motivado, todos participaram e se empenharam de igual forma.

No dia dez de maio com o 8º Z, as observações passaram igualmente pelo registo sobre a apresentação de conteúdos através da técnica da bola. Ficou claro que o uso da bola motivou estes alunos para uma participação mais ativa, uma vez que todos os alunos queriam de alguma forma ter a bola para poderem responder às questões colocadas pela professora. Para além disso, assim que os discentes a recebiam, pretendiam fazer de tudo para ficar com ela o mais tempo possível, o que consequentemente os obrigava a aumentar a sua intervenção na língua-meta. Algo também registado foi o nervosismo e a inquietude que os alunos demonstraram quando esperavam para receber a bola, o que por vezes levava a conversas paralelas entre eles. Numa turma que quase não cabia na sala de aula com tantos elementos, no total vinte e quatro alunos, esta técnica surpreendeu pela sua eficácia em garantir a participação e o foco pois, apesar de alguma conversa entre eles, os alunos estavam bastante atentos ao que os colegas diziam.

No dia nove de março com a turma 7º Y, no que concerne à revisão de conteúdo com a técnica da escolha múltipla, as observações refletiram que, apesar de ficarem surpreendidos pois nunca tinham feito algo do género, os alunos divertiram-se imenso e absolutamente todos participaram. Até os mais tímidos estavam mais relaxados ao perceber que todo o grupo iria realizar a atividade e, mesmo quando não sabiam a resposta, olhavam para o colega do lado e simplesmente imitavam. O ambiente na sala

de aula era de diversão, relaxamento. No entanto alguns momentos de distração entre os alunos causados pelo aumento de energia e entusiasmo foram controlados pela professora, que retirava o PowerPoint com as questões sempre que havia algum tipo de distúrbio. No final da aula, os discentes agradeceram a atividade e pediram para a repetir mais vezes.

No dia vinte e cinco de maio com a turma 7º X, ainda relativo à revisão de conteúdo com a técnica da escolha múltipla, as observações demonstraram que este grupo também se divertiu bastante e, os alunos que nunca participaram tiveram a oportunidade de o fazer sem serem ofuscados pelos colegas que sempre o fazem. Claramente motivados e interessados na atividade, estes discentes mostraram-se muito entusiasmados com a atividade, o que criou alguma dificuldade em avançar, pois um barulho de fundo se criou. O meu papel enquanto professora teve de ser mais controlador, orientando a atividade e retirando a apresentação sempre que necessário, devido ao grande número de elementos que acabava por causar mais confusão na sala. No entanto, no final da aula, alguns alunos agradeceram pela atividade e afirmaram que assim já gostavam de ter aulas pois podiam aprender e se divertir.

3.2.2.2. Questionários

No final da aplicação das técnicas cinestésicas nas aulas, o uso da técnica da bola para a apresentação de conteúdos nas aulas de espanhol e o uso da técnica da escolha múltipla para a revisão de conteúdos com a técnica da escolha múltipla nas aulas de inglês, foi requerido aos alunos que preenchessem um questionário para expressarem a sua opinião sobre as técnicas que realizaram em cada turma respetivamente. Assim os resultados mais relevantes são os seguintes a ser apresentados.

3.2.2.2.1. Questionários de espanhol

Na turma 8º W, dos dezassete alunos que responderam ao questionário, três são do sexo masculino e treze do sexo feminino. Os alunos mostraram-se bastante cooperativos e todos responderam a todas as questões sem qualquer problema, expressando a sua opinião clara sobre a técnica da bola. Analisando as respostas dadas, segundo o gráfico (anexo 3) percebe-se que, no primeiro item, que questionava se foi divertido utilizar a bola na aula, quinze alunos responderam que concordavam

totalmente e apenas dois que concordavam, ou seja, respostas claramente positivas afirmando que foi proporcionado divertimento. O segundo item por sua vez questionava se utilizar a bola tornou a aula mais dinâmica, ao qual catorze reponderam que concordavam totalmente e apenas três que concordavam, mais uma vez uma resposta positiva que reconheciam um aumento do dinamismo da aula. O terceiro item questionava se estes se sentiram nervosos quando estavam com a bola na mão, ao qual oito afirmaram que discordavam, quatro que não concordavam nem discordavam, três que discordavam totalmente e dois que concordavam, respostas desta vez mais divergentes, mas na sua maioria estes alegavam não se sentir nervoso(a) com a bola na mão. O quarto item inquiria se gostaram de escolher um colega para passar a bola, ao qual catorze responderam que concordavam totalmente, dois concordavam e apenas um não concordava nem discordava, mostrando assim que a maioria dos alunos gostaram de passar a bola, ou seja de se mover. O quinto item inquiria se gostaram que os seus colegas participassem na atividade, ao qual quinze afirmaram que concordaram totalmente e apenas dois concordaram, mais uma vez todos reiteraram de forma positiva a participação dos colegas na atividade. O último item perguntava se tinham participado mais nesta aula do que o habitual, ao qual nove afirmaram que concordaram totalmente, quatro concordaram e outros quatro não concordaram nem discordaram, aqui as respostas foram mais distribuídas, mas a maioria mais uma vez de forma positiva afirma que participou mais do que em outras aulas. Na última parte do questionário, foi pedido para responderem com opção sim ou não para dizerem se gostaram do facto dos conteúdos terem sido apresentados através da técnica da bola. As respostas foram unanimemente positivas, todos afirmaram que gostaram da técnica e ainda justificaram a sua opção, entre as mais recorrentes estavam o maior dinamismo proporcionado, a maior oportunidade para que todos participassem e o divertimento.

Na turma 8º Z, dos vinte e quatro alunos que responderam, treze são do sexo masculino e onze do sexo feminino. Semelhante ao que aconteceu com o outro grupo, estes estudantes estiveram a dar a sua opinião sobre a técnica da bola através do preenchimento deste questionário. Ao primeiro item que questionava se foi divertido utilizar a bola na aula, dezanove responderam que concordavam totalmente e apenas cinco que concordavam, respostas positivas que corroboram o divertimento associado a

esta técnica. O segundo item questionava se utilizar a bola tornou a aula mais dinâmica, ao qual doze responderam que concordavam, onze concordavam totalmente e apenas um não concordava nem discordava, o que significa que a técnica traz algum ritmo para a aula. O terceiro item inquiria se os alunos se sentiram nervosos quando estavam com a bola na mão, ao qual doze afirmaram que discordavam totalmente, sete que discordavam, três que não concordavam nem discordavam e dois que concordavam totalmente, respostas mais divididas, no entanto a maioria discorda que tenham ficado nervosos com a bola. O quarto item que questionava se gostaram de escolher um colega para passar a bola, quinze responderam que concordavam totalmente, oito concordavam e apenas um discordava, respostas positivas no que diz respeito a este movimento. O quinto item inquiria se gostaram que os seus colegas participassem na atividade, ao qual dezasseis afirmaram que concordaram totalmente, sete concordavam e apenas um não concordava nem discordava, demonstrando que o facto de os colegas participarem na atividade é aprovado pela maioria. O último item questionava se tinham participado mais nesta aula do que o habitual, ao qual afirmaram que não concordavam nem discordavam, oito concordavam totalmente, três concordaram, dois discordavam totalmente e um discordava, representando que a maioria concordava quanto ao aumento da sua participação, mas não se pode ignorar os restantes valores que demonstram alguma indiferença e discordância quanto a este item. Por sua vez, quando questionados se gostaram ou não da técnica da bola na apresentação dos conteúdos, a resposta foi unânime ao afirmar que sim. Entre as justificações dadas pelos alunos estava o divertimento, a motivação e o incentivo à participação, respostas semelhantes ao outro grupo.

3.2.2.2.2. Questionário de inglês

Na turma 7º X, vinte e quatro alunos foram requeridos, dos quais onze são rapazes e treze raparigas. Desta vez avaliando a opinião dos discentes sobre a técnica da escolha múltipla, as questões foram adaptadas para esse propósito. Ao primeiro item que questionava se foi divertido responder às questões com movimentos, catorze responderam que concordavam totalmente, sete que concordavam e apenas três que não concordavam nem discordavam, o que significa que a maioria acha que esta técnica é divertida. O segundo item questionava por sua vez se esta técnica tornou a revisão da matéria mais dinâmica, ao qual doze responderam que concordam, seis que não

concordavam nem discordavam, cinco que concordam totalmente e apenas um que discordava, ou seja, mais uma vez a maioria dá nota positiva ao dinamismo que esta técnica traz para a aula. O terceiro item inquiria se sentiram-se nervosos ao realizar os movimentos, ao qual doze afirmaram que discordavam totalmente, seis que discordavam, cinco que não concordavam nem discordavam e apenas um que concordava, mostrando que na maioria não se sentiu em nada nervoso por realizar os movimentos. O quarto item que questionava se gostaram de se levantar e de se mover para participar, doze responderam que concordavam, oito concordavam totalmente, três que não concordavam nem discordavam e apenas um discordava totalmente, representando que a oportunidade para se moverem é aprovada pela maioria. O quinto item inquiria se gostaram que os seus colegas participassem na atividade, ao qual dez afirmaram que concordaram, oito que concordavam totalmente, cinco que não concordavam nem discordavam e apenas um que discordava totalmente, ou seja a inclusão dos colegas foi considerado algo positivo pela maioria. O último item inquiria, por fim, se tinham participado mais nesta aula do que o habitual, ao qual nove afirmaram que não concordavam nem discordavam, sete que concordavam, cinco que discordavam e três que concordavam totalmente, ou seja, respostas divergentes que demonstram que estes não parecem tão certos quanto ao aumento da participação. Na última pergunta, que questionava se gostaram de rever os conteúdos através da técnica das escolhas múltiplas, todos afirmaram que sim. Entre as justificações dadas pelos alunos, o mais referido foi bastante divertido, diferente e ajuda no melhor entendimento do conteúdo.

Na turma 7º Y, foram apenas dezoito alunos requeridos, dos quais catorze são rapazes e quatro raparigas. Tal como aconteceu com o grupo anterior, este questionário pretendia avaliar a opinião dos alunos sobre o uso da técnica da escolha múltipla. O primeiro item que questionava se foi divertido responder às questões com movimentos, dez responderam que concordavam totalmente e oito que concordavam, mais uma vez só respostas positivas no que concerne ao divertimento. O segundo item questionava se esta técnica tornou a revisão da matéria mais dinâmica, ao qual doze responderam que concordam totalmente, quatro que concordam e apenas dois que não concordavam nem discordavam, maioritariamente afirmando que o dinamismo da aula aumenta com esta técnica. O terceiro item inquiria se sentiram-se nervosos ao realizar os movimentos, ao

qual oito afirmaram que discordavam, cinco que não concordavam nem discordavam, quatro que discordavam totalmente e apenas um que concordava, respostas mais divididas, mas a maioria concordava que houve nervosismo associado a esta técnica. O quarto item que questionava se gostaram de se levantar e de se mover para participar, oito responderam que concordavam, sete concordavam totalmente, dois que discordavam e apenas um que não concordava nem discordava, mostrando que mexer é algo aprovado pela grande parte. O quinto item inquiria se gostaram que os seus colegas participassem na atividade, ao qual nove afirmaram que concordaram totalmente, sete que concordavam e apenas dois que não concordavam nem discordavam, ou seja o facto de os colegas participarem agradava à maioria. O último item perguntava se tinham participado mais nesta aula do que o habitual, ao qual sete concordaram, dois não concordavam nem discordavam e dois que discordavam, o que significa que mais uma vez a maioria admite ter participado mais do que em outras aulas. Na última questão, como aconteceu anteriormente, absolutamente todos afirmaram gostar de rever os conteúdos através desta técnica, justificando que foi divertido, dinâmico e que ajuda os alunos a ficarem mais atentos e a participarem mais.

3.3. Discussão dos resultados

3.3.1. Interpretação dos resultados

A interpretação dos resultados obtidos é uma parte primordial no processo de investigação, uma vez que permite tirar conclusões que comprovam ou refutam a tese proposta no estudo. No diário de observações anteriormente apresentado, aquando a aplicação da técnica da bola com a turma 8ºW, os registos demonstraram que efetivamente os alunos estiveram mais motivados e participativos durante a atividade. Para além de se divertirem, estes estavam empenhados em agarrar a bola, em responder às questões feitas pelo professor e em lançar a bola de volta para um colega à sua escolha, comprovando que estavam de facto envolvidos em todos os momentos da atividade. Apesar de ter existido alguma distração e conversa paralela, nada colocou em causa a tarefa, os alunos divertiram-se e inclusive os mais tímidos quiseram fazer parte da mesma. Era garantido que todos os alunos participavam já que, no uso do esférico, este passava por todos os elementos e na técnica da escolha múltipla todos tiveram de

fazer o movimento para responder as questões. Esta participação total é algo que no método tradicional dificilmente será possível garantir. Com a turma 8ºZ, os registos efetuados foram bastante semelhantes aos do grupo anterior. Apesar de serem estudantes totalmente diferentes, a técnica da bola resultou de forma semelhante dado que, como as notas demonstram, os alunos ficaram muito motivados em ter de utilizar o esférico como instrumento de participação. Algo marcante nesta turma foi o esforço que estes demonstraram para manter a bola na sua posse, confirmando que esta estratégia incentiva os discentes a responderem e o mais interessante, em prolongar esta intervenção só para manterem a bola na sua posse, estendendo a sua intervenção na língua-meta. Esta participação mais extensa dá oportunidade aos alunos de treinarem a sua oralidade na língua segunda e a ganharem consciência de quais as dificuldades a superar. Isto é possível pois estas técnicas cinestésicas têm efeitos que não se limitam somente ao envolvimento e à participação. Por exemplo, foi-me possível enquanto docente nesta extensão das intervenções dos alunos oralmente com a técnica da bola, identificar problemas linguísticos que necessitava de rever. Independentemente de algum nervosismo e inquietude provocados pela vontade de querer participar, esta técnica cumpriu assim o seu propósito inicial perante estas observações retiradas, os alunos envolveram-se mais, no sentido em que se demonstraram mais interessados e isso pode ser comprovado pelo aumento da participação de todos.

Com as turmas de inglês, o cenário criado pelas observações exibe resultados positivos igualmente para a técnica da escolha múltipla. Com a turma 7º Y, as notas retiradas atestam que esta, apesar de ter sido uma surpresa para os alunos, ajudou-os a rever os conteúdos anteriormente abordados de forma mais efetiva pois mesmo que não soubessem a resposta, estes tinham sempre a possibilidade de olhar para o lado, imitar o colega. Em caso de dúvidas, os discentes ainda escutavam as justificações de resposta de um colega que os ajudava a associar o movimento realizado ao conceito revisto. Foi também evidenciado que há uma maior necessidade de controlo por parte do professor neste tipo de atividade pois há tendência, para que os alunos fiquem demasiado energéticos, mas se este tiver realizado uma preparação cuidadosa, prevendo possíveis momentos de conflito, e se no momento da atividade monitorizar bem toda a ação dos alunos, haverá menos problemas. Com a turma 7º X, a aplicação desta técnica deixou claro que representa uma oportunidade perfeita para garantir a participação total de

todos em momentos cruciais, neste caso, na revisão de conteúdo. Mesmo os mais tímidos se mostraram mais entusiasmados por participar o que levou ao sucesso da atividade. Um grupo com elementos que tendencialmente monopolizavam toda a atenção, com esta técnica todos os alunos tiveram igual atenção na atividade, incentivando por esse facto ainda mais à participação. De igual forma, houve algum distúrbio e conversas paralelas, mas não prejudicou a atividade pois o interesse e entusiasmo tomou conta da aula. Esta técnica, segundo as anotações retiradas foi um sucesso entre os alunos pois, como eles próprios afirmaram no final, não só garantiu um grande divertimento como uma boa aprendizagem.

Os questionários por sua vez aportam dados diferentes, já que retratam a opinião dos alunos sobre as técnicas cinestésicas aplicadas nas aulas correspondentes. Revendo os resultados apresentados anteriormente dos questionários de espanhol, a turma 8ºW manifestou-se positivamente perante a estratégia da bola. Estes reiteraram que esta técnica trazia divertimento, dinamismo, não deixava ninguém nervoso no momento de participar, era um bom motivo para se moverem e claro, escolherem um colega para participarem consigo na atividade. Este resultado obtido não foi inesperado, posto que no final da aula estes alunos pediram sucessivamente para repetir a técnica, justificando que assim estavam todos mais atentos e interessados no conteúdo que estava a ser apresentado para além de que mais nenhum professor lhes deu a liberdade de se moverem e ainda escolherem um colega para fazê-lo também. Com a turma 8º Z, os resultados do questionário foram igualmente positivos. A técnica da bola foi o sucesso entre os alunos, pois tornava a atividade mais divertida e mais dinâmica e, claro, todos acharam engraçado escolher um colega para participar lançando-lhe a bola. A diferença mais significativa a nível de valores estava relacionada com o item que questionava se participaram mais do que o habitual, na qual a maioria respondeu que não concordava nem discordava. Isto provavelmente estará relacionado com a já frequente participação de alguns estudantes nas aulas e os restantes valores, estes já positivos, dizem respeito aos mais tímidos que quase nunca participavam. Como as observações realizadas durante a técnica foram bastante animadoras, estes resultados não foram inesperados.

Os questionários de inglês, por sua vez, inquiriam sobre a técnica da escolha múltipla e os resultados obtidos foram igualmente positivos para esta investigação. A turma 7º X reconheceu que esta técnica era também divertida e dinâmica, mas o que fez

a diferença, assumida pelos alunos, foi o facto de que podiam fazer movimentos divertidos para responder a questões, algo que era totalmente diferente ao que estavam habituados e que tinham a sorte de poder experienciar com os colegas. Apesar de a maioria responder positivamente, as respostas foram mais equilibradas no item que questionava se tinham participado mais do que o habitual, o que mais uma vez estaria relacionado com a grande quantidade de discentes que já participaram frequentemente nas aulas. Relativamente aos resultados dos questionários do 7º Y, estes foram bastante semelhantes aos da turma anterior, dando relevo ao divertimento e dinamismo que a técnica proporcionou bem como uma oportunidade perfeita para os alunos se mexerem com os seus colegas para aprenderem. A única diferença é que este grupo afirmou, com uma maioria imponente, que participou mais do que habitual, o que é mais um motivo que suporta o propósito da aplicação desta técnica.

Em suma, a aplicação destas duas técnicas, tanto nas aulas de espanhol como nas aulas de inglês, obteve resultados bastante favoráveis que se justificam pela injeção de divertimento e dinamismo que ambas trouxeram para a sala de aula. Ficou claro que independentemente das características do grupo a ser lecionado, seja este grande, pequeno, problemático ou mais calado, estas técnicas são bem aceites pela maioria, mas claro, exigindo alguma adaptação e esforço da parte do docente na sua implementação; aliás, é importante referir também que o uso de este tipo de estratégias cinestéticas não se limita ao ensino de línguas estrangeiras, toda e qualquer disciplina e conteúdo pode ser adaptado. Não esqueçamos que a escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas tem no seu leque estudantil diversos discentes com sérios problemas socioeconómicos e emocionais, pois derivam de famílias problemáticas, o que exige da parte do docente a definição de medidas para captar a atenção dos alunos para o que se está a passar na aula já que, fora desta, os problemas que estes têm já são imensos. Mas a questão é: E não é essa também a função do ensino? Primeiro, claro, há a função de enquadramento, que abarca todo o que está relacionado com a planificação e organização das situações de aprendizagem, depois há ainda a função de informação que diz respeito às tarefas de apresentação de conteúdos programáticos com base nos programas nacionais e metas curriculares e, por fim uma função fundamental, que é muitas vezes esquecida pelos docentes, é a função despertadora de interesse que engloba estratégias para motivar os alunos, maximizar a sua participação, aproveitando todas as oportunidades para focar a

atenção dos alunos na sala de aula (Neves de Jesus, 2004, p.179). Este estudo recorda a importância da função despertadora de interesse aos professores, comprovando que algo tão simples como levar para a aula técnicas cinestésicas, que nada são mais do que movimentos simplificados, podem captar a atenção dos estudantes, aumentando a participação e o envolvimento dos mesmos na disciplina a ser lecionada. A participação total, a união de todos como um grupo, o relaxamento, o divertimento e a vontade de aprender mais desta forma, tudo são consequências inequívocas do sucesso das técnicas aplicadas que contribuem para além de tudo para uma dedicação e empenho efetivo de todos.

Estas técnicas cinestésicas permitem algo igualmente essencial, centram a aula no aluno e é este que controla a atividade tirando o foco do professor. O aluno passa a ser não apenas o produto de uma aprendizagem, mas também o processo desta mesma aprendizagem já que estes estão diretamente envolvidos nas atividades, pois controlam-nas. Um dos grandes problemas dos professores apresentado por Declan Cooley, orientadora de jovens docentes no curso CELTA no British Council na Polónia, é que os professores de inglês falam demasiado tempo: quando repetem instruções, quando explicam muito mais do que os alunos lhes respondem, quando fazem questões demasiado longas e quando o aluno não entende, reformulam, quando fazem eco das respostas dos alunos. No entanto estas práticas infelizmente não são somente tendência dos professores de inglês, mas sim dos professores de línguas estrangeiras em geral. Os docentes passam demasiado tempo a falar, o que retira tempo para os alunos participarem. O objetivo é retirar este tempo ao professor e dá-lo aos estudantes para que estes possam intervir mais frequentemente, que afinal é o intuito. Estas técnicas dão aos discentes o papel central da aula, eles controlam como esta vai decorrer.

No entanto, nem só de benefícios se fizeram estas práticas letivas, há sempre coisas a melhorar. Mencionado anteriormente foi o elevado nível de entusiasmo e energia que os alunos atingiam durante e após as técnicas. Não é de todo fácil controlar quando os alunos se entusiasмам e ficam com demasiada intensidade, pois irá comprometer a continuidade da aula, já que estes não querem parar. Assim, o que deve ser melhorado é a restrição deste tipo de comportamento excessivo através da implementação de algumas medidas de controlo de ansiedade. Para isso Lengel e Kuzcala apresentam algumas medidas, nomeadamente, a primeira será a definição de

expectativas, ou seja, o professor deve dar a conhecer aos estudantes uma lista de consequências para aqueles que tenham um comportamento desadequado durante a atividade, expondo claramente que tipo de comportamento se espera de todos. A segunda medida trata de preparar a sala de aula para a atividade, separando bem as mesas para dar liberdade e espaço para se mexerem e ao mesmo tempo evitar conversas com o colega do lado. Para além disso, o docente deve usar parcerias eficazmente, alinhando os alunos para que não se possa criar um grupo conflituoso. A terceira sugestão envolve usar pistas simples, por exemplo os autores aconselham a utilizar um apito ou outro instrumento de som para usar sempre que haja comportamento disruptivo. A quarta providência está relacionada com o tempo, o professor deve estabelecer um limite e explicar que a atividade tem minutos ou horas determinado e que assim que este terminar a atividade acabará mesmo que estes a tenham interrompido por alguma razão, para além disso o docente não se pode esquecer de repetir os objetivos da atividade, deixando bem claro para todos os alunos que aquela atividade é sim divertida e dinâmica mas que eles continuam ainda numa sala de aula e têm de se comportar como tal. A quinta precaução diz respeito à preparação da técnica, que deve ser executada com todo o cuidado tentando prever todos os possíveis problemas e, quando chegar o momento de aplicar a técnica não esquecer de ser bem firme, controlar toda a atividade, exemplificando e mantendo sempre a ordem (Lengel & Kuczala, 2010, pp.33-35).

Conclusões

Nesta parte final do projeto da investigação-ação é o momento de retomar a questão de investigação que me trouxe até aqui: pode a utilização de técnicas cinestésicas aumentar o envolvimento dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, nos momentos dedicados à apresentação e revisão de conteúdos em aulas de língua estrangeira?

Perante os resultados obtidos a resposta é afirmativa. No início desta investigação, os problemas observados estavam relacionados com o envolvimento, ou seja, com o nível de dedicação e participação que um aluno tem na aula. O objetivo deste estudo foi então confirmar se as técnicas cinestésicas, nomeadamente a técnica da bola e a técnica da escolha múltipla, podiam aumentar o envolvimento destes alunos em momentos essenciais da aula que são a apresentação e a revisão de conteúdo, pois só quando um aluno está envolvido/interessado é que este participa mais e consequentemente influenciará a sua aprendizagem, ainda mais quando aprendem algo novo e quando revêm os conceitos lecionados. Após testar e interpretar os resultados não há margem para dúvidas de que, devido ao divertimento, dinamismo e entusiasmo trazidos por estes movimentos os alunos estavam mais interessados na aula e com vontade expressa de participar. Claramente, o fator de atração e novidade que estas técnicas trazem à sala de aula levam a que os alunos se sintam mais entusiasmados e motivados, algo fundamental já que como Van refere, citando Dr. Medina, "[w]e don't pay attention to boring things" (Van, 2012, p. 17). Se não existir variação das atividades que os docentes dão aos discentes, estes dificilmente conseguem manter a atenção e o interesse nos mesmos e o que acontecerá ao fim de algum tempo é que o aluno fica aborrecido, perde o interesse e deixa de se dedicar à aula. Estas técnicas cinestésicas trazem uma inovação para a sala de aula, pois traz consigo todos os benefícios do movimento, tirando partido de algo que é inato em todos: a necessidade de mover. Necessidade essa que tende a ser ignorada pelo currículo a não ser na disciplina de educação física, que infelizmente apenas se dedica a tratar do corpo e negligencia a ligação corpo-mente tão essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Apesar de tudo de positivo que esta investigação aportou, infelizmente na realização deste estudo houve limitações que também devem ser mencionadas. Em

primeiro lugar, acho que a limitação mais óbvia foi a impossibilidade de realizar dois ciclos completos com estas técnicas e ver perante uma variante quais seriam os efeitos. Infelizmente esta investigação teve de se restringir a testar em duas turmas do mesmo nível a mesma técnica cinestésica. Para além desta limitação, algo que restringiu bastante o estudo foi a amostra utilizada e o tempo que foi possível despendar para a mesma, que foi mais curto do que o pretendido. Decerto que com mais tempo era possível realizar mais aulas dedicadas à investigação e recolher mais dados para a mesma.

Apesar de tudo esta experiência foi muito enriquecedora em vários sentidos. Um ano de práticas não envolve somente a prática docente, uma oportunidade para o aperfeiçoamento enquanto se procura sempre inovar, levar algo novo para a sala de aula, motivar os alunos, captar o seu interesse e a sua atenção e vê-los a crescer como alunos e pessoas. É um ano essencial para nos desenvolvermos como investigadores que tentam testar e provar algo que possa mudar a didática. É nesta formação que se inicia uma prática baseada na reflexão que se trata de “a process, both individual and collaborative, involving experience and uncertainty. It is comprised of identifying questions and key elements of a matter that has emerges as significant, then taking one’s thoughts into dialogue with oneself and others” (Jay & Johnson, 2002, p. 76). É com base neste modelo reflexivo que iremos como investigadores tentar promover e orientar mudanças durante e após as práticas na sala de aula, problematizando continuamente a nossa prática com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para isso é realizada uma prática supervisionada em que o professor em formação pode iniciar a sua investigação-ação em pequena escala que é suplementada com unidades curriculares que auxiliam a estes momentos de reflexão conjunta e individual.

Pessoalmente desenvolvi bastante esta vertente, graças a esta investigação e confesso que não mais quero parar de explorar este lado investigativo. Vendo o trabalho que fiz e alguns trabalhos dos meus colegas consigo perceber que o futuro da educação é feito destas investigações que experimentam, testam e mostram resultados de técnicas diferentes e inovadoras. Sem dúvida que cresci muito como docente desde que comecei esta formação e ainda é o início. Trabalhar com os alunos, lidar com situações inesperadas, criar ligações com o grupo, entender quais as necessidades daqueles elementos, tudo isto tive a oportunidade de aprender com o incrível grupo de

orientadores e outros docentes que aconselhavam e me ajudavam a refletir o porquê de algo não ter resultado ou a razão de ter resultado tão bem. Aprender a observar, a refletir, a problematizar e a investigar fez toda a diferença para a minha prática letiva porque posso hoje afirmar, no final deste ano de práticas iniciais que não sou a mesma, nem penso da mesma forma de como entrei para este mestrado.

Sendo que esta investigação somente avalia se as técnicas cinestésicas que eu selecionei tem efeito no aumento do envolvimento dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico nos momentos de apresentação e revisão de conteúdo, a minha proposta para investigações futuras seria extrapolar a utilização destas técnicas cinestésicas e considera-las perante outros fatores. Em vez de avaliar se as técnicas cinestésicas aumentam o envolvimento, gostaria de investigar se tornam a aprendizagem dos alunos mais efetiva, se possível claro com uma amostra maior. Algo que também considerava interessante era variar o tipo de técnicas cinestésicas, pois a quantidade de movimentos que se podem aplicar a uma sala de aula é inúmera e variada, daí que seria igualmente pertinente considerar se com outras técnicas as investigações obteriam resultados positivos.

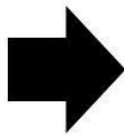
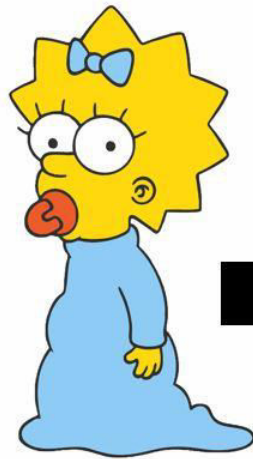
Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013). *Regulamento interno*. Porto.
- Almeida Costa, J. & Sampaio e Melo, A. (1997). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Porto: Porto Editora.
- Arnold J. & Fonseca M. C. (2004). Multiple Intelligence Theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), pp.119-136. Recuperado de «www.um.es/engphil/ijes». Acedido a: 23/08/2017.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), pp.518-529.
- Batstone, R. & Ellis, R. (2009). Principle grammar teaching. New Zealand: ELSEVIER. System, 37(2), pp.194-204. Recuperado de «www.elsevier.com/locate/system». Acedido a: 25/08/2017.
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project*. United Kingdom: Open University Press.
- Benes, S., Finn, K. E., Sullivan, E. C. & Yan, Z. (2016). Teachers' Perceptions of Using Movement in the Classroom. *The Physical Educator*, 73, pp.110-135. Recuperado de «<http://dx.doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I1-5316>». Acedido a: 05/09/2017.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerrolaza, M. & Cerrolaza, O. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid: Edelsa.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective

- practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 73-85.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jubran, S. (2012). Using Multi-sensory approach for teaching English skills and its effect on students' achievement at Jordanian schools. *European Scientific Journal*, 8(22), pp. 50-61.
- Kayes, J. (2014). *Teachers' Perceptions of the Effect of Physical Activity and Movement on Student Learning and in the Classroom* (Dissertação de Mestrado), Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canadá.
- Kuczala, M. (2015). *Training in Motion: How to use movement to create engaging and effective learning*. New York: Amacom.
- Lengel, T. & Kuczala, M. (2010). *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning through movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, L. S. (2015). Foreign Language Teaching in a Sexed Classroom. *E-TEALS*, 6(1), pp.38-50.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Educação Física 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves de Jesus, S. (2004) *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Nimehchisalem, V. (2016). Interview with Brian Tomlinson on Humanising Education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(2), pp.101-106. Recuperado de «<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.2p.101>». Acedido a: 10/09/2017.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rahman, M. (2008). Humanistic Approaches to Language Teaching: from Theory to Practice. *Stamford Journal of English*, 4, pp.77-110. Recuperado de «<http://dx.doi.org/10.3329/sje.v4i0.13491>». Acedido a: 23/08/2017.

- Rama, J. & Agulló, G. (2012). The role of grammar teaching: from communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(1), pp.179-192. Recuperado de «<http://doi.org/10.4995/rlyla.2012.1134>». Acedido a: 06/09/2017.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1997). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sattelmair, J. & Ratey, J. J. (2009). Physically Active Play and Cognition: An Academic Matter? *American Journal of Play*, 1(3), pp. 365-374.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, J. C. & Patrick, H. (2004). Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teachers College Record*, 106(9) pp.1759-1785.
- Van, M. (2012). *Movement in Learning: Revitalizing the Classroom* (Dissertação de Mestrado), SIT Graduate Institute, Brattleboro, VT.
- Vaz, A. (2014). Spaced Learning: Making Space for Neuroscience in the Classroom. *E-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 5, pp.49-64.
- Waters, A. (2007). *Oxford Student's Dictionary – for learners using English to study other subjects*. Oxford: Oxford University Press.

Anexos



This is Maggie. She is
Homer's ...

A

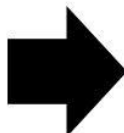
son

B

daughter

C

cousin



This is Jacqueline. She is
Marge's ...

A

sister

B

aunt

C

mother

Victoria and her friends _____
playing in the garden.

A was

B is

➔ C were

Anne _____ (not/ to read) a
book.

➔ A Wasn't reading

B Weren't reading

C Was reading

Estágio Inglês/Espanhol - MEIEFA 2016/2017

Questionário – Espanhol 3º ciclo

Neste questionário pretendo saber a tua opinião sobre a técnica utilizada nas aulas de espanhol, nomeadamente, o uso da bola nas atividades letivas. A tua opinião é **muito importante**, por isso responde com **sinceridade**. O questionário é anónimo e confidencial, logo não deves identificar-te.



I. Informação gerais

Ano de escolaridade: _____

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

II. Coloca uma cruz na coluna com a qual te identificas:

Afirmações	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Foi divertido utilizar a bola na aula.					
b) Utilizar a bola, tornou a aula mais dinâmica.					
c) Senti-me nervoso/a quando estava com a bola na mão.					
d) Gostei de escolher um colega para passar a bola.					
e) Gostei que os meus colegas participassem na atividade.					
f) Participei mais nesta aula do que o habitual.					

III. Gostaste que os conteúdos te fossem apresentados através do uso da bola?

Sim ____ Não ____

porque _____.

Obrigada pela tua colaboração!
Professora estagiária: Joana Almeida



Questionário - Inglês 3º ciclo

Neste questionário pretendo saber a tua opinião sobre a técnica utilizada nas aulas de inglês, nomeadamente, o uso de movimentos na resposta a questões de escolha múltiplas. A tua opinião é **muito importante**, por isso responde com **sinceridade**. O questionário é anónimo e confidencial, logo não deves identificar-te.



I. Informação gerais

Ano de escolaridade: _____

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

II. Coloca uma cruz na coluna com a qual te identificas:

Afirmações	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Foi divertido responder às questões com movimentos.					
b) Utilizar esta técnica, tornou a revisão da matéria mais dinâmica.					
c) Senti-me nervoso/a ao realizar os movimentos.					
d) Gostei de me poder levantar e de me mover para participar.					
e) Gostei que os meus colegas participassem na atividade.					
f) Participei mais nesta aula do que o habitual.					

III. Gostaste de rever os conteúdos através da realização de movimentos nos exercícios de escolha múltipla?

Sim ____ Não ____

porque _____.

Obrigada pela tua colaboração!

Professora estagiária: Joana Almeida



Anexo 3 – Gráficos representativos dos dados obtidos

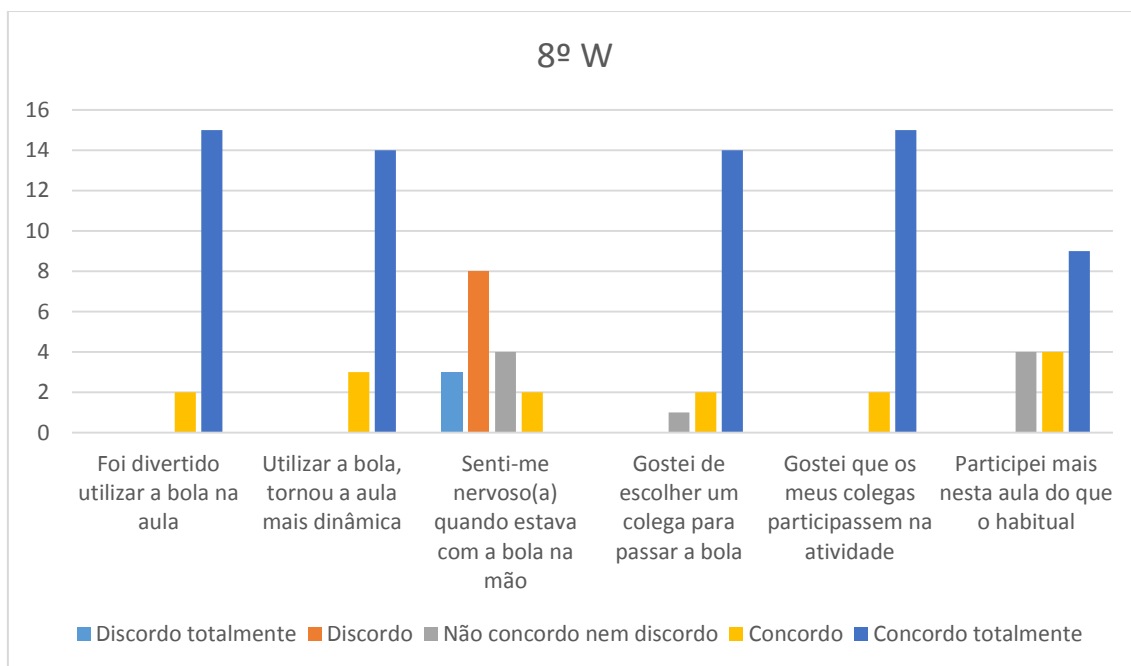


Gráfico 1

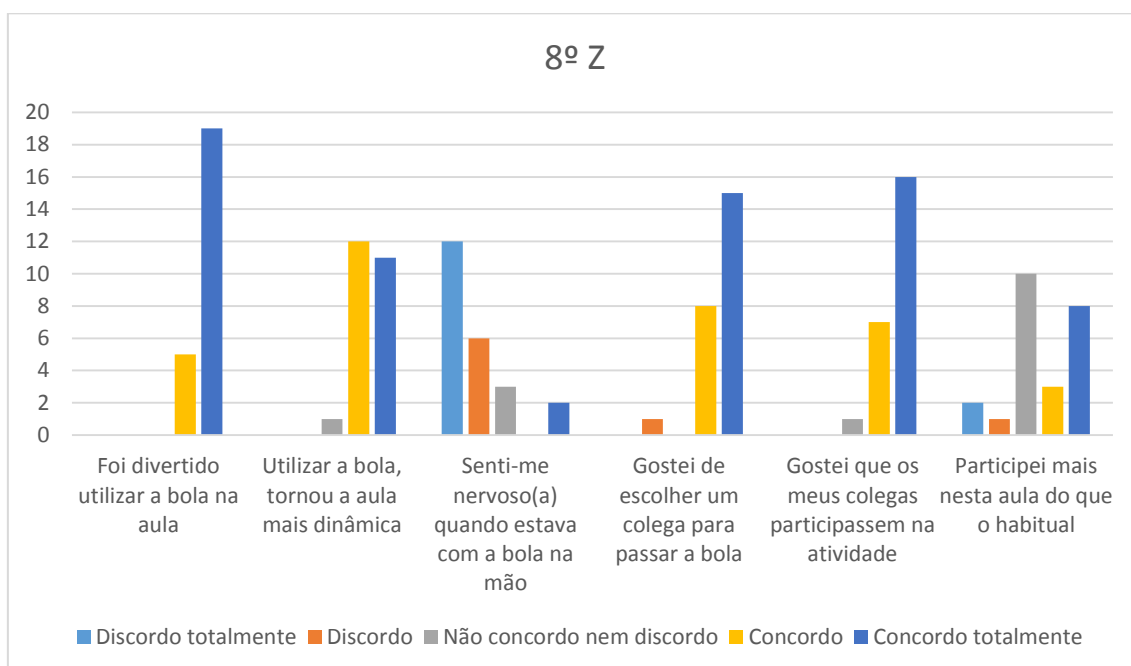


Gráfico 2

Anexo 3 – Gráficos representativos dos dados obtidos

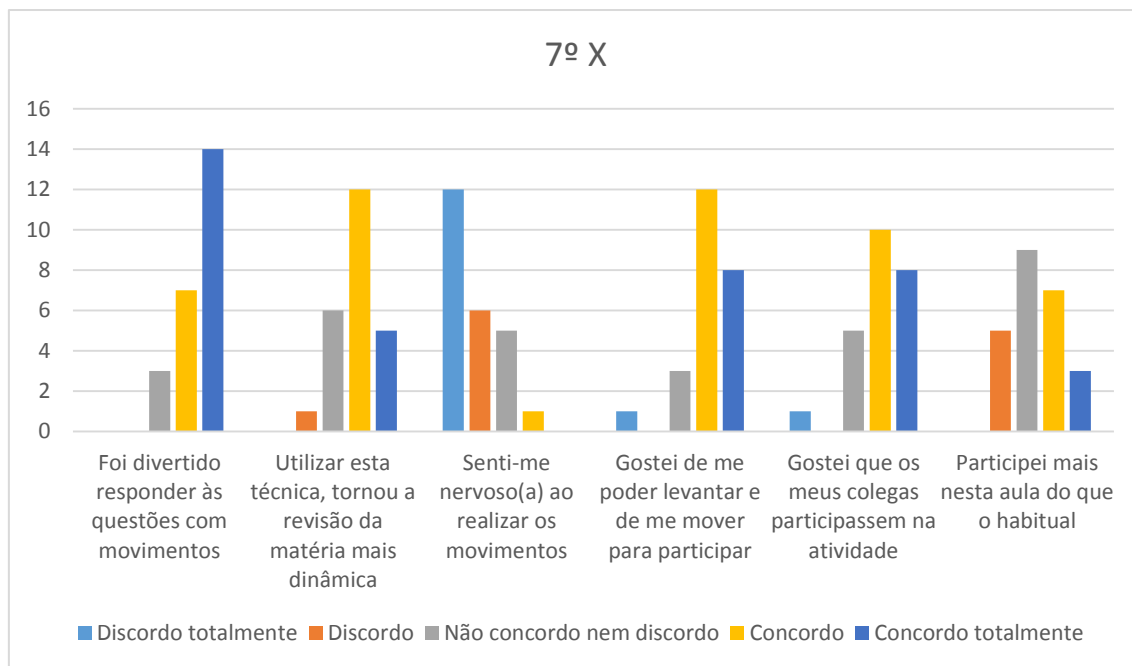


Gráfico 3

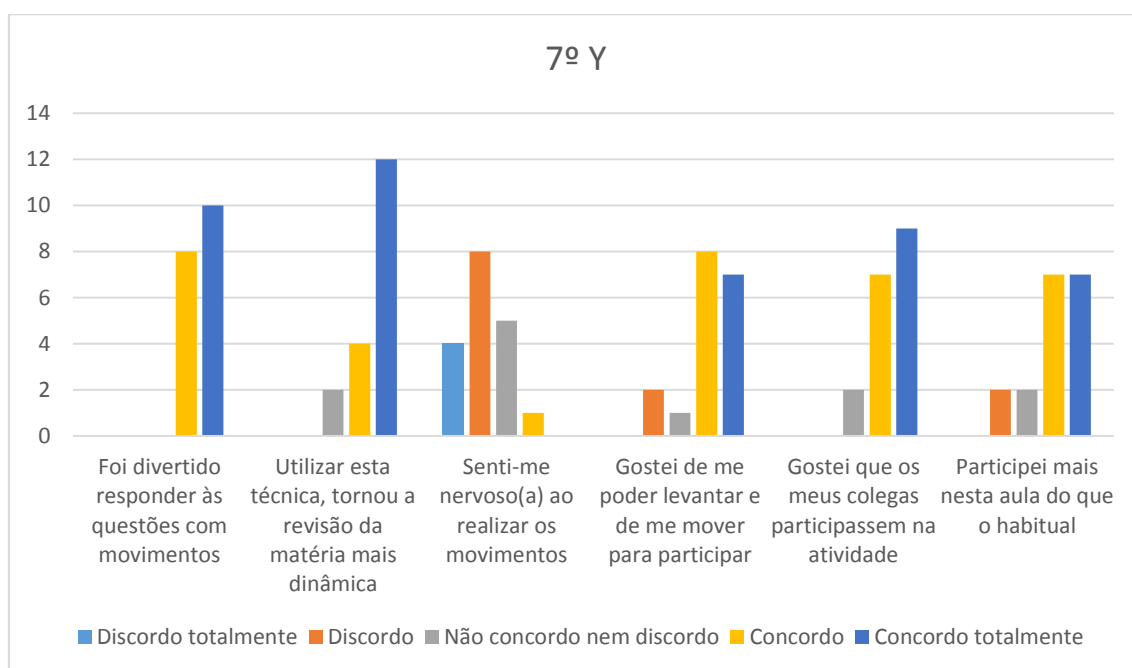


Gráfico 4